

Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département de pédagogie
Programme de Doctorat en éducation

Étude comparative d'efficiences d'approches pédagogiques inductive et déductive pour
l'enseignement de la grammaire en 1^{re} secondaire: le cas du complément du nom

par
François VINCENT

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de Ph.D.
en Sciences de l'éducation

15 août 2014
© François Vincent, 2014

IDENTIFICATION DU JURY

Cette thèse intitulée :

Étude comparative d'efficiences d'approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement de la grammaire en 1^{re} secondaire: le cas du complément du nom

Présentée par:

François Vincent

est soumise à un jury composé des personnes suivantes:

Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke, directeur de thèse

Pascale Lefrançois, Université de Montréal, co-directrice de thèse

Christiane Blaser, Université de Sherbrooke

Reine Pinsonneault, Université du Québec à Montréal

Isabelle Gauvin, Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Au Québec, la situation en termes d'apprentissage des savoirs grammaticaux, et surtout de mobilisation de ces derniers en situation d'écriture, est inquiétante. Pour rendre son intervention plus efficiente, l'enseignant peut choisir une approche pédagogique déductive (explication d'un concept suivi d'exercices) ou inductive (observation d'exemples avant la vérification d'hypothèse et les exercices).

Notre objectif principal est d'évaluer les incidences d'une intervention éducative en grammaire selon des approches pédagogiques inductive ou déductive sur l'apprentissage par des élèves de 1^{re} secondaire du complément du nom et son impact dans le développement de la compétence *savoir écrire*.

Notre objet d'enseignement, le complément du nom (CN) est un concept de la grammaire actuelle, dont les caractéristiques facilitent son utilisation réfléchie en rédaction, surtout lors des phases de révision et de réécriture.

Une méthodologie mixte de recherche a permis de recueillir des données auprès d'un échantillon de 269 élèves de première secondaire, de même qu'auprès de trois enseignants. Pour cette recherche exploratoire d'épistémologie pragmatique, nous avons réalisé des tests de connaissances, des analyses de rédactions et des entrevues auprès d'élèves et d'enseignants.

Les résultats obtenus aux tests de connaissances nous montrent qu'il n'y a pas d'écart significatif entre l'amélioration des élèves ayant vécu l'approche inductive et ceux ayant vécu l'approche déductive, si ce n'est d'un léger avantage en ce qui concerne les accords pour les élèves ayant vécu l'approche déductive. Ce qui a par contre émergé de cette expérimentation est d'une part l'effet évident de l'apprentissage des CN sur leurs mobilisations en écriture, peu importe l'approche. D'autre part, les élèves ayant eu une forte amélioration ont confirmé que pour une approche ou une autre, leur implication cognitive demeure l'élément fondamental de l'efficacité de l'intervention éducative. Nous pouvons donc conclure qu'une

approche n'est pas significativement supérieure à l'autre dans le cadre de l'enseignement des CN, mais que l'enseignant doit adapter son approche à la situation en tenant compte du contexte, des apprenants et des aspects de l'objet concernés.

MOTS-CLÉS: grammaire, approches pédagogiques, inductif, déductif, didactique des langues, complément du nom.

ABSTRACT

The choice of an educational approach by a teacher is a significant factor on student achievement. In Quebec, the situation in terms of apprentissage of grammatical knowledge, and especially using that knowledge in writing situations, is worrying. The success rate for the ministerial writing tests graze 60 %.

One possible taxonomies to distinguish pedagogical approaches to teaching grammar lies between the inductive and deductive approaches. Our project has for main objective to assess the impact of an educational intervention according to inductive or deductive teaching approaches on learning, by high school students, of a grammar concept (*complément du nom*) and its impact on the development of writing competencies.

In research, if the deductive approach always results, by the teacher explaining a concept, and the students practicing and being evaluated, the inductive approach is defined differently by the authors. For methodological considerations, and because it's a school tradition, we chose to consider an explicit approach focused on the discovery rather than a more implicit approach.

Our teaching object, the « complément du nom » (CN) is a concept of the current grammar, including morphological, semantic and syntactic features, should facilitate thoughtful use for writing, especially during phases of revision and rewriting. For all these reasons, this(?) teaching is relevant of a competency-based program, especially since most of the concept notions are provided in Secondary 1 program by the « *Progression des apprentissages* » (MELS, 2010).

A mixed research methodology was used to collect data from a sample of 269 students from eight classes of Secondary 1 , and of three French teachers. For this exploratory research, we used knowledge tests , reviews process marks by the students on writing productions, and interviews with students and teachers in order to document the impact of the teaching sequences, in terms of knowledge learning and

mobilization in writing productions. The comparative approach we used allowed us to assess the extent and nature of learning, according to our independent variable (the deductive and inductive teaching approaches), but also on the interrelation between this variable and other aspects of the educational intervention.

The test of knowledge scores show that there is no significant difference between the improvement of students who lived an inductive approach and those who lived the deductive approach, except a slight advantage as regards as morphological characteristics for students who lived the deductive approach. What has emerged in this experiment is firstly the obvious effect of learning on their CN mobilizations in writing, regardless of the approach. On the other hand, students who had a strong improvement confirmed that with an approach or another, their cognitive involvement are fundamental to the effectiveness of the educational intervention. Finally, the quasi-experimental context has limited professional actions of the teachers, and at the same time limited their ability to adapt teaching situations. Those who chose to take certain liberties with the scenarios provided, by professional considerations, are those who have seen the results of their students rise, and that, regardless of the pedagogical approach.

We can therefore conclude that an approach was not significantly superior to another for teaching of CN in High school, but the teacher must adapt his approach to the situation, taking into account the context, the learners and the aspects of the learning object.

KEYWORDS: grammar, pedagogical approaches, inductive, deductive, language teaching.

REMERCIEMENTS

À Olivier Dezutter et Pascale Lefrançois, dont les visions ont orienté ce projet, vous avez su me guider avec empathie à travers ce parcours sinueux, mais toujours passionnant. Vous êtes des chercheurs aguerris, mais avant tout des êtres bienveillants, que je suis fier d'avoir côtoyés durant ces dernières années.

À François Larose et Vincent Grenon, qui m'ont montré qu'il était possible de conjuguer méthode et humanité. Sans vous, cette thèse n'aurait pas été possible.

À Marie Nadeau, Jean-Claude Brief, Pierre Paillé, Jacques Joly, France Jutras, Gilles Fortier, Monique Lebrun, Johanne Bédard, Philippe Maubant, et tous ces autres professeurs qui m'ont marqué, en cours de route, et dont j'espère un jour pouvoir me réclamer.

À Dominique, Claudia, Véronique, Éric et Nicole et Bruno, qui m'ont fourni leur aide au moment où j'en avais besoin. Je ne vous serai jamais assez reconnaissant.

Et, surtout, À Isabelle, Bruno et Gustave. Lamartine disait qu'on admire le monde à travers ce qu'on aime, et grâce à vous, j'ai la chance d'avoir la vue la plus grandiose qui soit.

«It ain't over till it's over.»

- Lawrence Peter « Yogi » Berra

TABLE DES MATIÈRES

IDENTIFICATION DU JURY	3
RÉSUMÉ	4
ABSTRACT	6
REMERCIEMENTS	8
TABLE DES MATIÈRES	10
LISTE DES TABLEAUX	17
LISTE DES FIGURES.....	21
LISTE DES ABRÉVIATIONS	22
INTRODUCTION	24
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE.....	28
1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE	28
1.1 Recherche de l'efficacité en enseignement	33
1.2 Aspects de l'intervention éducative influençant la réussite des élèves	34
1.3 Les approches et pratiques en enseignement de la grammaire depuis le PFÉQ (MELS, 2004).....	37
1.3.1 <i>Les contenus grammaticaux et les caractéristiques influençant les pratiques</i>	38
1.3.2 <i>Les pratiques prescrites par le PFEQ (MELS, 2004) en enseignement de la grammaire.....</i>	42
1.3.3 <i>Les pratiques déclarées et effectives d'enseignement de la grammaire</i>	45
2 LE COMPLÉMENT DU NOM COMME OBJET DE SAVOIR : JUSTIFICATION	48
2.1 L'objet de savoir doit correspondre à un objet enseigné.....	49
2.2 L'objet de savoir doit impliquer une variété de savoirs	50

2.3	L'objet de savoir doit avoir des retombées en écriture.....	50
2.4	L'objet de savoir doit avoir un intérêt scientifique.....	51
2.5	L'objet de savoirs doit donner lieu à des apprentissages.....	52
3	OBJECTIFS DE RECHERCHE	53
DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE CONCEPTUEL		55
1	L'INTERVENTION ÉDUCATIVE ET SES COMPOSANTES.....	55
2	LE PÔLE ENSEIGNANT	58
2.1	Performance, efficacité et efficacité de l'enseignant	59
2.2	Le dispositif de formation et la pratique d'enseignement	61
2.3	Les gestes enseignants.....	63
2.4	Définition des approches inductive et déductive	65
2.5	Revue de littérature pour définir les approches pédagogiques inductive et déductive et comparer leur efficacité.....	66
2.5.1	<i>Choix des textes.....</i>	<i>67</i>
2.5.2	<i>Instrumentation de la recension d'écrits.....</i>	<i>69</i>
2.5.3	<i>Méthode d'analyse retenue pour la recension d'écrits.....</i>	<i>69</i>
2.5.4	<i>Analyse des définitions des approches inductive et déductive des études recensées, selon les pratiques</i>	<i>70</i>
2.6	Alternatives à l'opposition entre approches inductive et déductive.....	74
2.6.1	<i>L'approche explicite et l'approche implicite.....</i>	<i>75</i>
2.6.2	<i>L'approche centrée sur l'enseignant ou sur l'élève.....</i>	<i>77</i>
2.7	Résultats de la recension d'écrits quant à l'efficacité des approches	78
2.7.1	<i>Les constats bruts des recherches comparant les approches déductive et inductive</i>	<i>79</i>
2.7.2	<i>Autres variables à considérer pour mesurer l'efficacité</i>	<i>80</i>
2.7.2.1	<i>Objet d'enseignement.....</i>	<i>82</i>
2.7.2.2	<i>Caractéristiques des apprenants</i>	<i>82</i>
2.7.2.3	<i>Les choix méthodologiques.....</i>	<i>83</i>
2.7.3	<i>Discussion.....</i>	<i>84</i>
3	LE PÔLE DE L'OBJET DE SAVOIR	85
3.1	La grammaire	85
3.2	Les types de savoirs.....	89
3.3	Le complément du nom (CN)	91
3.3.1	<i>Le modifieur, selon Riegel, Pellat et Rioul (1994; 2014).....</i>	<i>91</i>
3.3.2	<i>Les expansions du groupe du nom, selon Gobbe (1995).....</i>	<i>93</i>
3.3.3	<i>Le complément du nom, selon sa transposition didactique actuelle</i>	<i>95</i>

3.3.3.1	Définition des CN selon le PFÉQ (MELS, 2004)	95
3.3.3.2	Définition du CN selon la Progression des apprentissages (MELS, 2010) 96	
3.3.3.3	Définition des compléments du nom selon les grammaires de référence approuvées par le MELS	97
3.3.3.3.1	Informations relatives au CN	98
3.3.3.3.2	Informations relatives au groupe adjectival CN	102
3.3.3.3.3	Informations relatives au groupe prépositionnel CN	104
3.3.3.3.4	Informations relatives au groupe du nom CN	105
3.3.3.3.5	Informations relatives à la subordonnée relative CN.....	106
3.3.3.3.6	Informations relatives aux autres compléments du nom	107
3.3.3.3.7	Informations relatives au CN et à la grammaire du texte	108
3.3.4	<i>Résumé de la définition du CN.....</i>	<i>108</i>
3.4	Le processus rédactionnel	109
4	LE PÔLE ÉLÈVE	112
5	RÉSUMÉ	116
	TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE	118
1	MÉTHODOLOGIE DE LA COLLECTE DE DONNÉES	119
1.1	Les séquences d'enseignement	119
1.2	Variable indépendante	120
1.3	L'objet de savoir : le concept de complément du nom	122
1.4	Collecte de données	125
1.5	Premier objectif spécifique : Mesurer l'efficacité d'approches inductive et déductive	127
1.5.1	<i>Description de l'échantillon d'élèves pour l'atteinte du premier objectif spécifique</i>	<i>127</i>
1.5.1.1	Portrait sociodémographique	128
1.5.1.2	Ressources utilisées par les élèves	130
1.5.1.3	Perceptions motivationnelles.....	131
1.5.2	<i>Instruments de mesure pour l'atteinte du premier objectif spécifique</i>	<i>133</i>
1.5.2.1	Élaboration du test de connaissances	134
1.5.2.2	Validation du test de connaissances	136
1.5.2.2.1	La validité de contenu.....	137
1.5.2.2.2	La validité convergente.....	137
1.5.2.2.3	La validité divergente.....	138
1.5.2.2.4	Définition des catégories de questions pour l'analyse des résultats	144

1.5.2.3	Procédé de collecte de données	150
1.5.2.4	Traitement statistique des données pour l'atteinte du premier objectif spécifique	151
1.6	Second objectif spécifique: Comparer la mobilisation des apprentissages sur le CN pour la compétence scripturale	152
1.6.1	<i>Description de l'échantillon d'élèves pour l'atteinte du second objectif spécifique</i>	153
1.6.2	<i>Instruments de mesure pour l'atteinte du second objectif spécifique</i>	153
1.6.2.1	Élaboration de la situation d'écriture	154
1.6.2.2	Validation de la situation d'écriture.....	155
1.6.2.3	Procédé de collecte de données	155
1.6.2.4	Traitement des données pour l'atteinte du second objectif spécifique	155
1.7	Troisième objectif spécifique : Comprendre les perceptions qu'ont les enseignants et les élèves des aspects des interventions éducatives proposées	157
1.7.1	<i>Description de l'échantillon d'enseignants</i>	157
1.7.2	<i>Description de l'échantillon des élèves</i>	158
1.7.2.1	Élèves ayant eu une faible amélioration avec l'approche déductive	161
1.7.2.2	Élèves ayant eu une forte amélioration avec l'approche déductive	163
1.7.2.3	Élèves ayant eu une faible amélioration avec l'approche inductive	164
1.7.2.4	Élèves ayant eu une forte amélioration avec l'approche inductive	165
1.7.3	<i>Instrument de mesure pour l'atteinte du troisième objectif spécifique</i>	166
1.7.3.1	Élaboration des guides d'entrevue avec les élèves et les enseignants	166
1.7.3.2	Procédé de collecte de données	167
1.7.3.3	Traitement des données pour l'atteinte du troisième objectif spécifique	167
1.8	Triangulation des données pour l'interprétation des résultats	168
2	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	169
2.1	L'équilibre entre les risques et les bénéfices	169
2.2	Consentement libre et éclairé.....	170
2.3	La confidentialité des résultats	170
	QUATRIÈME CHAPITRE - ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES	
	RÉSULTATS	172

1	ANALYSE POUR L'ATTEINTE DU PREMIER OBJECTIF SPÉCIFIQUE: LES TESTS DE CONNAISSANCES.....	172
1.1	Amélioration prétest / posttest par catégorie de questions	173
1.2	Amélioration prétest/test de rétention à long terme par catégorie de questions.....	175
1.3	Autres variables influençant l'apprentissage des savoirs.....	177
1.3.1	<i>Genre de l'élève</i>	177
1.3.2	<i>Groupe et enseignant</i>	180
1.3.3	<i>Appréciation des cours de grammaire</i>	185
1.3.4	<i>Compétence déclarée en grammaire et en écriture</i>	188
1.4	Discussion quant aux résultats issus des tests de connaissances	193
1.4.1	<i>Perception de compétence et effets sur l'apprentissage</i>	193
1.4.2	<i>Genre et effets sur l'apprentissage</i>	193
1.4.3	<i>Enseignant et effets sur l'apprentissage</i>	196
1.5	Imprévus pouvant interférer sur les résultats aux tests de connaissances	196
2	ANALYSE POUR L'ATTEINTE DU SECOND OBJECTIF SPÉCIFIQUE: LES TRACES D'AUTOCORRECTION DANS LES RÉDACTIONS DES ÉLÈVES.....	197
2.1	Principaux résultats	200
2.2	Impact des approches pédagogiques déductive et inductive sur la sollicitation des CN lors d'une situation de compétence scripturale	203
2.3	Impact des autres variables sur la sollicitation des CN lors d'une situation de compétence scripturale	204
2.4	Interrelation entre la rédaction et le test de connaissances	205
2.5	Résumé des données quantitatives	207
3	ANALYSE POUR L'ATTEINTE DU TROISIÈME OBJECTIF SPÉCIFIQUE: LES VERBATIM DES ENTREVUES... ..	210
3.1	Entrevues menées auprès des élèves.....	210
3.1.1	<i>Perceptions de l'approche pédagogique déductive pour l'ensemble des élèves</i> 211	
3.1.2	<i>perceptions de l'approche pédagogique inductive pour l'ensemble des élèves</i> 212	
3.1.3	<i>Perception des élèves ayant eu une faible amélioration</i>	214
3.1.4	<i>Perceptions des élèves ayant eu une forte amélioration</i>	215
3.1.5	<i>Conclusion issue des entrevues menées auprès des élèves</i>	216
3.2	Entrevues menées auprès des enseignants	217
3.2.1	<i>Premier enseignant (E1)</i>	217

3.2.1.1	Avantages et inconvénients des approches inductive et déductive selon E1	218
3.2.1.2	Mesure d'adaptation et suggestions d'amélioration selon E1	218
3.2.1.3	Caractéristiques des élèves et des groupes de E1	220
3.2.1.4	Réflexion quant à la pratique d'enseignement de E1 en dehors de l'expérimentation.....	220
3.2.2	<i>Deuxième enseignante (E2)</i>	221
3.2.2.1	Avantages et inconvénients des approches inductive et déductive selon E2	221
3.2.2.2	Mesure d'adaptation et suggestions d'amélioration selon E2	222
3.2.2.3	Caractéristiques des élèves et des groupes de E2	223
3.2.2.4	Réflexion quant à la pratique d'enseignement de E2 en dehors de l'expérimentation.....	223
3.2.3	<i>Troisième enseignante (E3)</i>	224
3.2.3.1	Avantages et inconvénients des approches inductive et déductive selon E3	224
3.2.3.2	Mesure d'adaptation et suggestions d'amélioration selon E3	225
3.2.3.3	Caractéristiques des élèves et des groupes de E3	225
3.2.3.4	Réflexion quant à la pratique d'enseignement de E3 en dehors de l'expérimentation.....	226
3.2.4	<i>Autres perceptions des approches pédagogiques données par les enseignants et leurs implications</i>	226
4	PORTRAITS ÉTABLIS PAR LA TRIANGULATION	228
4.1	Portrait d'Isabelle, ayant vécu l'approche déductive	229
4.2	Portrait de Jérôme, ayant vécu l'approche déductive.....	232
4.3	Portrait de Martin, ayant vécu l'approche inductive.....	234
4.4	Portrait d'Olivier, ayant vécu l'approche inductive	236
4.5	Discussion à la suite des études des portraits	238
5	CONSTATS GÉNÉRAUX SUR LES RÉSULTATS DE RECHERCHE	240
5.1	L'enseignement du CN selon des approches inductive ou déductive a une efficience semblable.....	241
5.2	L'enseignement du CN a une incidence sur la compétence scripturale ..	243
5.3	L'effet de l'approche pédagogique est limité par rapport à d'autres aspects de l'intervention éducative	244
5.3.1	<i>Variables issues du pôle objet</i>	245
5.3.2	<i>Variables issues du pôle élève</i>	245
5.3.3	<i>Variables issues du pôle enseignant</i>	247
5.3.4	<i>Il y a interrelation entre le choix de l'approche pédagogique et d'autres aspects de l'intervention éducative</i>	249

CONCLUSION	252
1 MISE EN PERSPECTIVE DE NOS RÉSULTATS DE RECHERCHE	252
2 L'INTERRELATION RECHERCHE - FORMATION - PRATIQUE	255
3 LES LIMITES ET FORCES DE LA RECHERCHE	255
3.1 Limites issues des objectifs de recherche	255
3.2 Limites issues des méthodes utilisées	258
3.3 Apports liés à notre objectif de recherche	261
4 PERSPECTIVES DE NOUVELLES RECHERCHES	262
BIBLIOGRAPHIE	265
ANNEXE 1 : GUIDE DE L'ENSEIGNANT	285
ANNEXE 2 : DIAPORAMA POWERPOINT POUR LEÇONS DÉDUCTIVES	327
ANNEXE 3 : ENTENTE AVEC LES PARTICIPANTS	354
ANNEXE 4 : ATTESTATION DE CONFORMITÉ DU COMITÉ D'ÉTHIQUE	359
ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE À CHOIX MULTIPLE SUR LES DONNÉES SOCIOCULTURELLES - LISTE DES VARIABLES	360
ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE À CHOIX MULTIPLE	362
ANNEXE 7: CONSIGNES D'AUTOCORRECTION	377
ANNEXE 8 : ENCODAGE DES RÉDACTIONS	378
ANNEXE 9 : ANALYSE DES DONNÉES - RÉDACTION.....	381
ANNEXE 10 : GUIDE D'ENTREVUE ÉLÈVE / ENSEIGNANT	418
ANNEXE 11 : DIAPORAMAS AMÉLIORÉS	422

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Résultats des élèves – Juin 2010 - Épreuve obligatoire d'écriture de 2 ^e secondaire.....	p.30
Tableau 2 - Résultats des élèves – Juin 2010 - Épreuve unique d'écriture de 5 ^e secondaire	p.31
Tableau 3 - Les approches pédagogiques inductive et déductive selon les pratiques qui en découlent (adaptation de Decoo, 1996).....	p.71
Tableau 4 - Définition des approches pédagogiques comparées et conclusions des comparaisons.....	p.78
Tableau 5 - Les caractéristiques des études recensées.....	p.81
Tableau 6 - Le CN au 1 ^{er} cycle selon la <i>Progression des apprentissages</i> (MELS, 2010, p.10)	p.96
Tableau 7 - Résumé des informations relatives au CN recueillies dans les grammaires scolaires.....	p.109
Tableau 8 - Les dispositifs de formation selon les approches inductive et déductive.....	p.120
Tableau 9 - Les notions enseignées lors de l'intervention.....	p.124
Tableau 10 - Échéancier de la collecte de données.....	p.125
Tableau 11 - Distribution des groupes de l'échantillon selon l'approche mise en oeuvre	p.126
Tableau 12 - Distribution des élèves selon la langue parlée et l'approche pédagogique.....	p.130
Tableau 13 - Distribution des élèves selon les ressources utilisées et l'approche pédagogique.....	p.131
Tableau 14 - Distribution des élèves selon des indicateurs motivationnels et l'approche pédagogique.....	p.132
Tableau 15 - Distribution des questions du test de connaissances, selon notre cadre conceptuel.....	p.135
Tableau 16 - Valeurs propres des facteurs.....	p.141

Tableau 17 - Variables associées à chaque facteur.....	p.143
Tableau 18 - Questions regroupées au sein du 1er facteur : Reconnaissance du GN	p.145
Tableau 19 - Questions regroupées au sein du 2e facteur : Identification d'un CN.....	p.146
Tableau 20 - Questions regroupées au sein du 3e facteur : Accords dans le CN.....	p.147
Tableau 21 - Questions regroupées au sein du 4e facteur : Savoirs syntaxiques complexes	p.149
Tableau 22 - Questions regroupées au sein du 5e facteur : Subordonnées relatives.....	p.150
Tableau 23 - Échelle de résultats pour chacun des 5 facteurs	p.151
Tableau 24 - Distribution des élèves selon l'approche pédagogique et les résultats au test de connaissances.....	p.160
Tableau 25 - Résultats au prétest selon les catégories de questions et les approches pédagogiques.....	p.174
Tableau 26 - Résultats au posttest selon les catégories de questions et les approches pédagogiques.....	p.174
Tableau 27 - Amélioration entre le prétest et le posttest selon les catégories de questions et les approches pédagogiques.....	p.175
Tableau 28 - Résultats au test de rétention à long terme selon les catégories de questions et les approches pédagogiques.....	p.176
Tableau 29 - Amélioration entre le prétest et le test de rétention à long terme selon les catégories de questions et les approches pédagogiques.....	p.177
Tableau 30 - Résultats au prétest selon les catégories de questions et les genre des élèves	p.178
Tableau 31 - Résultats au posttest selon les catégories de questions et le genre des élèves.....	p.179
Tableau 32 - Résultats au test de rétention à long terme selon les catégories de questions et le genre des élèves.....	p.179

Tableau 33 - Résultats au prétest selon les catégories de questions et le groupe de l'élève.....	p.180
Tableau 34 - Résultats au posttest selon les catégories de questions et le groupe de l'élève.....	p.181
Tableau 35 - Amélioration entre le prétest et le posttest selon les catégories de questions et le groupe de l'élève.....	p.181
Tableau 36 - Résultats au test de rétention à long terme selon les catégories de questions et le groupe de l'élève.....	p.182
Tableau 36 - Résultats au test de rétention à long terme selon les catégories de questions et le groupe de l'élève.....	p.183
Tableau 38 - Résultat au posttest selon les catégories de questions et l'enseignant.....	p.183
Tableau 39 - Amélioration entre le prétest et le posttest selon les catégories de questions et l'enseignant.....	p.184
Tableau 40 - Résultat au test de rétention à long terme selon les catégories de questions et l'enseignant.....	p.185
Tableau 41 - Résultat au prétest selon les catégories de questions et l'appréciation déclarée des cours de grammaire.....	p.186
Tableau 42 - Résultat au posttest selon les catégories de questions et l'appréciation déclarée des cours de grammaire.....	p.186
Tableau 43 - Amélioration entre le prétest et le posttest selon les catégories de questions et l'appréciation déclarée des cours de grammaire.....	p.187
Tableau 44 - Résultat au test de rétention à long terme selon les catégories de questions et l'appréciation déclarée des cours de grammaire.....	p.187
Tableau 45 - Résultats au prétest selon les catégories de questions et le niveau de compétence en grammaire déclaré par les élèves.....	p.188
Tableau 46 - Résultats au posttest selon les catégories de questions et le niveau de compétence en grammaire déclaré par les élèves.....	p.189
Tableau 47 - Amélioration entre le prétest et le posttest selon les catégories de questions et le niveau de compétence en grammaire déclaré par les élèves.....	p.189

Tableau 48 - Résultats au test de rétention à long terme selon les catégories de questions et le niveau de compétence en grammaire déclaré par les élèves.....	p.190
Tableau 49 - Résultats au prétest selon les catégories de questions et le niveau de compétence en écriture déclaré par les élèves.....	p.191
Tableau 50 - Résultats au posttest selon les catégories de questions et le niveau de compétence en écriture déclaré par les élèves.....	p.191
Tableau 51 - Amélioration entre le prétest et le posttest selon les catégories de questions et le niveau de compétence en écriture déclaré par les élèves.....	p.191
Tableau 52 - Résultats au test de rétention à long terme selon les catégories de questions et le niveau de compétence en écriture déclaré par les élèves.....	p.192
Tableau 53 - Résumé des principales données quantitatives.....	p.208
Tableau 54 - Autres variables influençant l'efficacité des approches.....	p.209
Tableau 55 - Répartition des élèves de l'échantillon ayant passé l'entrevue.....	p.211

LISTE DES FIGURES

Figure 1: L'intervention éducative, adaptée de Lenoir <i>et al.</i> (2002).....	p.57
Figure 2 : Les approches pédagogiques, le dispositif de formation et les pratiques d'enseignement.....	p.65
Figure 3 : Modèle de Hayes et Flower, 1980.....	p.110
Figure 4 : Composantes de la compétence à écrire (Groupe DIEPE, 1995, p.26).....	p.114
Figure 5: Décroissance linéaire des valeurs propres.....	p.142
Figure 6 : Moyenne d'utilisation des CN selon leur sorte.....	p.200
Figure 7: Nombre total d'erreurs selon leur type.....	p.201
Figure 8: Types d'opérations textuelles sollicitées.....	p.202
Figure 9: Corrections apportées par les élèves selon l'aspect grammatical.....	p.203

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CN: Complément du nom

GN: Groupe du nom

Gadj: Groupe adjectif

Gprep: Groupe prépositionnel

MELS: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

p.e.: par exemple

PFÉQ: Programme de formation de l'école québécoise

Sub.rel.: Subordonnée relative

INTRODUCTION

La qualité du français écrit des élèves québécois est un sujet de préoccupation sociale. Périodiquement, un article de quotidien rappelle un taux de réussite désastreux des élèves aux évaluations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), mentionne les piètres performances à l'écrit des futurs enseignants, ou pointe du doigt la réforme de l'Éducation pour expliquer l'incompétence présumée des élèves d'aujourd'hui.

Nous ne cédon pas au ton alarmiste de ces éditoriaux, bien conscient que la critique de la qualité de la langue des jeunes est probablement apparue dès la deuxième génération de masse à avoir dû assimiler les normes grammaticales! Comme il est rappelé en introduction du rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture appelé *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* (MELS, comité d'experts sous la dir. de C. Ouellon, 2008), de tout temps, les critiques ont fusé :

[...] et malgré que je ne connaisse pas de paroisse où il n'y ait un couvent [...] cependant j'en suis encore à trouver, parmi toutes leurs élèves, une seule qui ait appris autre chose qu'à lire, et à écrire incorrectement le français [...]. Arthur Buies, 1867

Les enfants parlent mal [...] et ils rendent stériles, par leur insouciance, leur légèreté, leur manque de cœur, les meilleures leçons et les efforts les plus persévérants. 1er Congrès de la langue française, 1912

On relève chez un grand nombre [d'élèves] [...] un mépris total des règles élémentaires de la syntaxe, voire de la grammaire. 2e Congrès de la langue française, 1938 (p.2).

Cela dit, les auteurs de ce même rapport reconnaissent que la situation du français écrit pourrait être améliorée, et que le problème, quoique répandu dans la francophonie (Bronckart, 1983, Groupe DIEPE, 1995) mérite qu'on s'y penche localement pour tenter d'améliorer la situation.

Écrire est un acte dont la complexité est bien connue des enseignants de français et des chercheurs (Chabanne, 2004; Chartrand, 2006; Depietro et Whirtner, 2004; Mas, 1991; Myhill, 2005). Les résultats aux épreuves ministérielles montrent que les difficultés principales ne concernent pas l'adaptation à la situation d'écriture, les choix lexicaux ou la cohérence textuelle, mais bien la maîtrise du code orthographique et grammatical et, dans une moindre mesure, le respect des normes syntaxiques et de la ponctuation (MELS, 2012).

Plusieurs facteurs socioculturels, motivationnels, cognitifs ou expérientiels entrent en ligne de compte lorsqu'on aborde l'apprentissage¹. Or, s'il est un aspect de l'intervention éducative² sur lequel les enseignants ont un pouvoir direct, c'est celui de l'approche pédagogique³. Dans le rapport *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* (MELS, 2008), les auteurs soutiennent ceci :

Peu de pratiques sont bonnes ou mauvaises en soi. Il s'agit de les utiliser intelligemment et à bon escient. Par exemple, s'il s'agit d'exercices, il faut privilégier ceux qui amènent à construire véritablement les connaissances ou ceux qui se rapprochent le plus fidèlement possible de véritables situations d'écriture. Si on utilise

¹ L'apprentissage est ici entendu en son sens le plus commun en sciences de l'éducation, soit «l'acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet.» (Legendre, 2005, p.88). Nous le préférons à celui de construction ou d'acquisition, ces derniers pouvant plus facilement être associés à des épistémologies et, indirectement, à des approches pédagogiques, ce qui nuirait à notre recherche de neutralité.

² L'intervention éducative est ici défini à la lumière des travaux de Lenoir (Lenoir, 2005; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002; Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid et Habboub, 2007) comme l'association entre les dimensions didactiques, les dimensions psychopédagogiques, les dimensions organisationnelles et les dimensions institutionnelles et sociales. Elle implique donc tous les aspects du triangle didactique (Chevallard, 1985), mais en l'intégrant dans un contexte et en mettant l'accent sur les médiations d'une part cognitive (entre l'élève et l'objet) et d'autre part pédagogicodidactique (soit celle de l'enseignant pour faciliter la médiation cognitive de l'élève). Nous y reviendrons d'une manière détaillée dans le cadre conceptuel.

³ Pour l'instant, nous définirons les approches pédagogiques comme l'angle d'entrée que choisit l'enseignant pour aborder l'enseignement-apprentissage. Cette approche l'amènera à construire des dispositifs de formation qui, lorsqu'utilisés en classe par l'enseignant, deviennent des pratiques enseignantes. Le tout sera abordé plus en détail au cadre conceptuel.

la dictée, il faut s'assurer que la correction aide à transmettre des connaissances que l'élève pourra ensuite transférer dans d'autres situations d'écriture, ou se préoccuper de permettre à l'élève d'expérimenter l'utilisation de certaines ressources comme le dictionnaire ou le correcteur orthographique. (MELS, 2008, p.8)

D'un autre côté, certains auteurs critiquent ce pluralisme pédagogique, dénonçant le fait que ce principe soutient également des approches qui n'apporteraient pas de bons résultats (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013).

L'apprentissage implique une activité cognitive de la part de l'élève. Celle-ci est souvent associée aux approches pédagogiques dites de type inductif. Bissonnette (2008) a montré que les praticiens québécois du monde de l'éducation sont constamment en contact avec des écrits de chercheurs et des écrits ministériels qui incitent à opter pour des pratiques inspirées de l'approche inductive.

Les termes d'approches déductive et inductive nous semblent pertinents pour définir deux grands types de pratiques d'enseignement en didactique de la grammaire. Comme nous le verrons dans cette recherche, les termes d'enseignement explicite et implicite sont aussi au cœur de plusieurs discussions, mais ce débat concerne davantage, toujours pour la grammaire, l'enseignement des langues secondes, où l'on peut envisager qu'avec comme objectif un développement de la compétence communicationnelle à l'oral, les contenus grammaticaux peuvent être traités d'une manière implicite. Par contre, vu les attentes en maîtrise de français L1, un apprentissage implicite de la langue est difficilement envisageable.

Par ailleurs, les termes d'approches inductive et déductive peuvent selon nous servir adéquatement à décrire l'esprit des pratiques d'enseignement courantes en didactique de la grammaire L1, distinguant les pratiques partant des exemples pour aller vers les règles (approche inductive) de celles partant des règles pour aller vers les exemples (approche déductive). Si la tradition pédagogique implique plus souvent qu'autrement des approches deductives, les orientations générales des programmes

actuels, inspirés de l'épistémologie socioconstructiviste (Bissonnette, 2008), pourraient encourager à préférer les approches inductives.

Nous visons dans cette recherche à comparer, à propos d'un objet de savoir précis, le complément du nom (CN), les effets de l'approche déductive et ceux de l'approche inductive. La mesure des effets des deux approches sur les différents types de connaissances⁴ (Tardif, 1992) reliées à un concept grammatical - ici le CN - devrait fournir des données qui permettront d'orienter les enseignants lors de leur planification afin de rendre leur enseignement plus efficient.

Pour y arriver, nous apporterons une attention particulière à la notion d'efficience⁵, qui implique que non seulement les approches doivent avoir des effets, mais ces effets doivent impliquer des ressources limitées à ce qui est disponible pour les enseignants, qui se préoccupent particulièrement du temps consacré à l'enseignement du concept à l'étude, temps qui s'avère une ressource limitée, voire une préoccupation majeure des enseignants (Lessard et Tardif, 1999).

⁴ Nous distinguerons plus loin les connaissances déclaratives (connaissance de faits, de règles, de lois, de principes), procédurales (les savoir-faire) et conditionnelles (qui correspondent au comment et au pourquoi de l'action).

⁵ Comme nous le verrons au cadre conceptuel, l'efficience se distingue de l'efficacité du fait qu'elle s'intéresse elle aussi à la réussite d'une activité, mais en tenant compte des ressources investies, en particulier les ressources de temps.

PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE

1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Ayant été impliqué en enseignement du français, tant auprès des enseignants comme conseiller pédagogique que comme chargé de cours en formation initiale en didactique de la grammaire, nous sommes à même de constater les interrogations des enseignants et des futurs enseignants de français dues à certaines tensions quant aux conceptions de l'enseignement, telles que véhiculées par les programmes officiels, par la recherche, par les acteurs de la formation initiale et par ceux du réseau de l'enseignement. En effet, ces conceptions sous-tendent certaines pratiques, que tous espèrent efficaces. Mais le sont-elles vraiment? Et dans quelles conditions?

Lorsqu'on observe les résultats obtenus aux épreuves ministérielles obligatoires d'écriture administrées en 6^e année du primaire, en 2^e secondaire et en 5^e secondaire, nous pouvons d'emblée remettre en question les pratiques d'enseignement quant à leur efficacité (amènent-elles des résultats?) et à leur efficacité (les ressources consacrées, en particulier de temps, sont-elles bien investies pour l'atteinte des résultats?). Dans le *Programme québécois de français langue d'enseignement*, axé sur le développement des compétences, la grammaire est considérée comme au service de l'oral, de la lecture et de l'écriture (MELS, 2004). Lorsqu'on analyse distinctement des autres aspects de la compétence scripturale les difficultés qu'ont les élèves à utiliser leurs savoirs grammaticaux en contexte d'écriture, on constate des résultats qui correspondent à ce qui a été observé ailleurs en recherche (Groupe Diepe, 1995; Roy, Lafontaine & Legros, 1995).

Comme montré dans le tableau 1, à l'épreuve obligatoire d'écriture du MELS de 2^e secondaire de 2010⁶, les élèves ont réussi à atteindre le seuil de passage dans une proportion de 76,1 %. Les critères de «construction de phrases et ponctuation appropriée» et de «respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale» sont ceux pour lesquels le taux de réussite est le plus faible. Pour ce dernier critère, le taux de réussite est de 60,3 %, et même de 51,7 % chez les garçons. Le taux de réussite au critère syntaxique (construction de phrases et ponctuation) est lui aussi plutôt bas (79,0%), du moins sous les seuils atteints aux critères d'adaptation à la situation d'écriture (83,3%), de cohérence textuelle (85,7%) et d'utilisation du vocabulaire approprié (92,8%).

⁶ Les données publiées plus récentes concernant les épreuves uniques et obligatoires ministérielles déterminent le taux de réussite global, par région, mais pas celui pour chacun des critères d'évaluation. Nous devons donc considérer les résultats de 2010, publiés dans *l'Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français* (MELS, 2012).

Tableau 1
 Résultats des élèves – Juin 2010 - Épreuve obligatoire d'écriture de 2^e secondaire

Critères	Ensemble des élèves	Filles	Garçons
Réussite à l'épreuve ⁷	76,1 %	81,9 %	70,7 %
Adaptation à la situation d'écriture	83,3 %	87,2 %	79,7 %
Cohérence du texte	85,7 %	87,8 %	83,6 %
Utilisation d'un vocabulaire approprié	92,8 %	95,0 %	90,7 %
Construction de phrases et ponctuation appropriées	79,0 %	83,7 %	74,5 %
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	60,3 %	69,5 %	51,7 %

Statistiques tirées de *l'Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français* (2012)

Et si le taux de réussite global à l'épreuve unique de 5^e secondaire augmente (82,8 %), comme montré dans le tableau 2, le taux d'atteinte du seuil de passage pour le critère «respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale» diminue à 56,7 % (47,9 % chez les garçons). Bien que le taux de réussite aux critères de la construction de phrases et de la ponctuation s'améliore en 5^e secondaire (83,3%), il est bien en deçà des taux de réussite atteints pour l'adaptation à la situation de communication (97,8%), pour la cohérence textuelle (98,5%) et pour l'utilisation du vocabulaire approprié (95,6%).

⁷ Dans le calcul de la note totale, la pondération des critères est la suivante : adaptation à la situation d'écriture (25 %), cohérence du texte (20 %), utilisation d'un vocabulaire approprié (10 %), construction de phrases et ponctuation appropriées (25 %) et orthographe (20 %).

Tableau 2
 Résultats des élèves – Juin 2010 - Épreuve unique d'écriture de 5e secondaire

Critères	Ensemble des élèves	Filles	Garçons
Réussite à l'épreuve ⁸	82,8 %	86,4 %	78,5 %
Adaptation à la situation de communication	97,8 %	98,1 %	97,4 %
Cohérence du texte	98,5 %	98,8 %	98,5 %
Utilisation d'un vocabulaire approprié	95,6 %	96,7 %	94,2 %
Construction de phrases et ponctuation appropriées	83,3 %	85,0 %	81,3 %
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	56,7 %	64,0 %	47,9 %

Statistiques tirées de *l'Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français (2012)*

Bref, à la lumière des critères d'évaluation du MELS, il semble que les lacunes des élèves du secondaire en compétence scripturale⁹ relèvent de critères impliquant la maîtrise des savoirs linguistiques (Reuter, 1996) et leur mobilisation en

⁸ Dans le calcul des notes, la pondération des critères était la suivante: adaptation à la situation de communication (25 %), cohérence du texte (25 %), utilisation d'un vocabulaire approprié (5 %), construction de phrases et ponctuation appropriées (25 %) et orthographe (20 %).

⁹ Comme nous le verrons au cadre conceptuel, à l'instar de Reuter (1995), nous définissons la compétence scripturale comme l'adéquation des savoirs (savoirs linguistiques, savoirs sémiotico-scripturaux, savoirs sémiotico-sociaux, savoirs sur le fonctionnement de la lecture et de l'écriture); des représentations, investissement et valeurs; et des opérations (de planification-maturation, de textualisation, de scripture et de révision) en vue de la production d'un texte.

situation d'écriture, plutôt que de l'adaptation à la situation d'écriture, de la cohérence textuelle ou de l'utilisation d'un vocabulaire approprié¹⁰.

Le portrait ministériel des compétences en écriture des élèves de 6^e année du primaire, aussi à l'aide d'une épreuve unique en écriture, indique année après année des taux de réussite relativement semblables à ceux obtenus aux épreuves du secondaire en syntaxe et ponctuation (79,2% en 2010), mais nettement supérieurs en orthographe (88,9 % en 2010). Que se passe-t-il donc entre la 6^e année du primaire et la 2^e secondaire? La diminution du taux de réussite s'explique-t-elle uniquement par le fait que plus d'aspects de la langue sont évalués au secondaire? Pourquoi les résultats ne s'améliorent-ils pas au cours des années du secondaire? Et pourquoi les enseignants ne réagissent-ils pas fortement devant cette situation, en remettant en question leurs approches pédagogiques et les pratiques d'enseignement qui en découlent ? Ces pratiques ne sont peut-être pas l'unique cause du problème, mais assurément un aspect sur lequel l'enseignant a un pouvoir d'action.

L'explication de la résistance aux changements des enseignants qui les aurait fait stagner, nous semble, tout comme pour Perrenoud (2001), bien réductrice. Ils sont les premiers confrontés à cet échec flagrant où les difficultés grammaticales sont pourtant bien ciblées.

L'articulation entre l'apprentissage de la grammaire et la compétence scripturale a été soulignée par de nombreux chercheurs (Boivin et Pinsonneault, à paraître; Bronckart, 2004; Chabanne, 2008; Chartrand, 2006; Myhill, 2005; Myhill, Jones, Watson et Lines., 2013; Myhill & Watson, 2014). En L2, si certains montrent

¹⁰ Nous sommes conscient que les différents critères d'évaluation du MELS ne sont pas des catégories étanches, et que ces différents critères impliquent aussi des savoirs linguistiques. À titre d'exemple, la cohérence textuelle implique des savoirs linguistiques relatifs à la grammaire du texte, comme la reprise de l'information ou la concordance des temps (Boivin et Pinsonneault, 2008). Les deux derniers critères (construction de phrases et ponctuation appropriées; respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale) sont toutefois constitués exclusivement de savoirs linguistiques.

l'absence d'efficacité de l'enseignement grammatical décontextualisé (Anderson, 1997; Saddler et Graham, 2005), d'autres montrent qu'un travail grammatical intégré à l'écriture a des effets positifs sur la compétence scripturale (Myhill, Jones, Hall et Warson, 2012; Jones, Myhill et Bailey, 2013). Ce que nous souhaitons vérifier, c'est l'efficacité des pratiques d'enseignement de la grammaire pour le développement de la compétence scripturale en langue d'enseignement, étant donné les ressources de temps importantes consacrées à l'enseignement de la grammaire en classe de français (Chartrand et Lord, 2010).

1.1 Recherche de l'efficacité en enseignement

L'intérêt pour l'efficacité du système d'éducation n'est pas neuf. De Landsheere (1994) mentionne que dès la fondation du ministère de l'Éducation américain, l'institution devait vérifier statistiquement et par observation les progrès éducatifs. Des outils de vérification ont alors été élaborés à partir de modèles économiques cherchant à optimiser le système. Pour définir l'efficacité, nous nous référons à Gérard (2001) pour qui:

L'efficacité d'un système est liée à son efficacité, mais pas de manière absolue. L'évaluation de l'efficacité s'attarde sur la nature et le volume des moyens mis en oeuvre pour exécuter le programme de formation et donc pour atteindre ses résultats. Il s'agit de mettre en relation les produits du système avec les ressources — qu'elles soient institutionnelles, humaines, matérielles, financières, spatiales, temporelles ou encore méthodologiques — qui ont été mises à sa disposition. (p.62)

Plusieurs chercheurs ont fait remarquer que ce souci d'efficacité devait aussi être pris en considération en matière d'intervention éducative (par exemple American Council of Education, 1999; Raymond et Lenoir, 1998; Tardif et Lessard, 1999). On peut alors considérer que l'enseignant cherche à y optimiser l'efficacité de ses approches pour l'enseignement des compétences selon des ressources limitées, en

particulier en ce qui a trait aux ressources humaines, temporelles ou méthodologiques¹¹.

1.2 Aspects de l'intervention éducative influençant la réussite des élèves

Il faut par ailleurs reconnaître que plusieurs facteurs autres que l'enseignant, tels le milieu socioéconomique ou certaines caractéristiques de l'école fréquentée, influencent la réussite des élèves.

En effet, depuis Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfield et York (1966), du côté anglophone, ou les travaux de Bourdieu du côté francophone (par exemple Bourdieu et Passeron, 1999:1970), on sait que les élèves issus d'un milieu défavorisé risquent davantage d'accumuler des retards scolaires, qui conduisent à un taux d'échec et d'abandon plus élevé (Levin, 2004).

Il ne faut par contre pas conclure que l'école n'a aucun impact et que le destin des élèves est tracé par leur milieu d'appartenance. D'après Desbiens, Pascal, Bowen, Janosz et Bélanger (2006), ce ne sont pas tant les facteurs socioéconomiques des familles des élèves qui détermineraient la disparité entre les écoles, mais bien la taille des écoles et les problèmes organisationnels qui en découlent. Plus la taille d'une école est importante, plus il est difficile d'innover en réunissant les enseignants autour d'un projet d'école, d'un système de valeurs et de bonnes pratiques d'enseignement.

Il faut donc relativiser l'influence de l'enseignant et de ses pratiques pour les insérer dans la perspective plus large de l'intervention éducative (Lenoir, Larose,

¹¹ Les études consultées utilisent tantôt l'efficience, tantôt l'efficacité pour exprimer l'efficience telle que décrite ici. Par souci de clarté et de cohérence, nous utiliserons dans le cadre de cette thèse le terme *efficience* pour relater les résultats issus des recherches, peu importe que les auteurs convoqués aient utilisé dans leurs écrits le terme d'efficience ou celui d'efficacité.

Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002). C'est d'ailleurs ce qu'ont fait certains chercheurs, par la réalisation de mégaanalyses, faisant la synthèse de plusieurs métaanalyses.

Fraser, Walberg, Welch et Hattie (1987) font la synthèse de 134 métaanalyses portant sur les facteurs qui influencent l'apprentissage des élèves. Ils ont distingué sept principales catégories : (1) les facteurs reliés à l'école, comme le nombre d'élèves par classe ou le climat de classe; (2) l'environnement social, dont l'influence des pairs ou de la famille; (3) l'enseignant, par l'intermédiaire de caractéristiques comme l'âge, l'enthousiasme, les renforcements auprès des élèves ou les attentes envers ceux-ci; (4) l'enseignement, par exemple selon la qualité de celui-ci telle que reconnue par les élèves, le temps effectif consacré à l'enseignement; le choix du matériel ou la connaissance de la matière à enseigner; (5) l'élève, selon par exemple son genre, son estime de soi, son quotient intellectuel, ses attitudes; (6) les méthodes d'enseignement, comme l'enseignement programmé, le recours aux technologies numériques, l'utilisation de supports visuels; (7) les facteurs reliés aux stratégies d'apprentissage, comme l'enseignement explicite de celles-ci, l'enseignement des outils structurants (comme des connaissances plus abstraites en début d'apprentissage) ou les types de renforcement adéquats en lien avec les stratégies. Il en ressort que ce dernier facteur est celui ayant le plus d'ampleur ($r = 0,28$, $d = 0,61$).

Wang, Haertel et Walberg (1993) ont, quant à eux, avec une méthodologie un peu différente, évalué 28 facteurs ayant une influence sur l'apprentissage des élèves à partir toujours d'une mégaanalyse traitant cette fois plus de 11 000 données statistiques. Les facteurs en tête de liste sont des facteurs que l'enseignant peut influencer, comme la gestion de classe (T score = 64,8¹²) (par exemple le recours aux questions pour rendre l'élève actif), les processus cognitifs (T score = 63) (comme les

¹² Le T score est un indicateur de l'influence des facteurs où chaque facteur est comparé à l'influence moyenne de tous les facteurs (50). La gestion de classe (64,8), les processus métacognitifs (63,0) et cognitifs (61,3) étaient en haut de peloton.

connaissances scolaires dans un domaine) ou les processus métacognitifs (T score = 61,3) (comme la planification, le contrôle de l'efficacité des stratégies), devant le milieu familial (T score = 58,4) ou la culture d'école (T score = 53,3). Les *façons d'enseigner en classe* se retrouvent en milieu de peloton (T score = 52,1).

Dans une première étude datée de 2003, Hattie a compilé les résultats de 357 métaanalyses s'intéressant à différents facteurs influençant le rendement scolaire. Parmi les quatre premiers facteurs, trois sont sous la gouverne de l'enseignant (renforcement et rétroaction, qualité de l'enseignement et enseignement direct) et un sous la gouverne de l'élève (connaissances préalables). Pour conclure, Hattie considère que l'enseignant est l'élément de la relation pédagogique ayant le plus d'effet sur le rendement scolaire (Hattie, 2003).

Hattie publie quelques années plus tard un ouvrage présentant 900 métaanalyses répertoriant plus de 60 000 recherches (Hattie, 2012). Il suggère de porter une attention particulière aux facteurs ayant un effet supérieur à 0,40, étant donné que ce résultat représente l'effet moyen de différents facteurs sur le rendement des élèves, selon d'autres métaanalyses (p.e. Fraser *et al.*, 1987; Hattie, 2003). À partir d'une taxonomie des facteurs qu'il propose, Hattie (2012) convient que trois catégories de facteurs sont particulièrement importantes, soit l'enseignant ($d = 0,47$) le curriculum ($d=0,45$), et les méthodes d'enseignement ($d = 0,43$).

Comme le curriculum est établi et prescriptif, deux catégories de facteurs à l'échelle de la classe sur lesquels les acteurs ont un pouvoir d'action sont considérées comme primordiales pour la réussite des élèves, soit l'enseignant et les méthodes d'enseignement qu'il préconise.

Les auteurs préalablement cités distinguent, pour expliquer l'effet enseignant, certaines caractéristiques inhérentes à l'enseignant (qualité de l'enseignement, attitude des enseignants, gestion de classe, encouragements) et d'autres relatives à son enseignement (mise en place de tâches exigeantes, approches

pédagogiques, exercisation, etc.). Cette deuxième catégorie, à laquelle l'enseignant peut facilement apporter des modifications, nous intéresse particulièrement.

En effet, en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire du français, les approches pédagogiques et les pratiques d'enseignement qui en découlent sont des éléments qui, selon nos observations, suscitent beaucoup d'intérêt. Comme nous le verrons dans le cadre conceptuel, les multiples compréhensions des concepts évoqués amènent une confusion entre approches explicite ou implicite, approches directe ou indirecte, approches inductive ou déductive. C'est à partir de cette dernière dichotomie que nous aborderons la question des approches pédagogiques efficaces, la distinction "approche inductive" et "approche déductive" étant utilisée en enseignement du français langue d'enseignement au secondaire, entre autres dans les revues professionnelles (p.e Bilodeau et Chartrand, 2009; Lachance, 2008; Thibeault et Fleuret, 2013) et dans les programmes officiels (MELS, 2004, 2007).

1.3 Les approches et pratiques en enseignement de la grammaire depuis le PFÉQ (MELS, 2004)

La recherche d'efficacité des pratiques d'enseignement suppose la prise en compte d'un effet enseignant (Bianco et Bressoux, 2009 ; Bressoux, 1994, 2000, 2007; Cusset, 2011), comme nous venons de l'évoquer par le biais des mégaanalyses, de même que des caractéristiques d'élèves, mais elle suppose aussi de s'intéresser aux caractéristiques didactiques reliées à l'objet d'enseignement.

On peut en effet imaginer que l'efficacité des approches pédagogiques pourra varier selon qu'on s'intéresse à l'enseignement/apprentissage de la résolution de problèmes mathématiques, à celui de la création artistique ou à celui de savoirs grammaticaux. Pour déterminer l'efficacité d'approches pour l'enseignement de savoirs grammaticaux, il faut en premier lieu s'entendre sur la définition de ceux-ci.

Un certain consensus, du moins du côté de la recherche francophone, semble avoir été atteint autour de 1995, avec comme effet, au Québec, l'adoption d'un programme d'études (1995) établissant les bases de l'enseignement de la grammaire

actuelle¹³, bases qui seront reconduites dans le *Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ)* (MELS, 2004), et dont la progression sera structurée dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010). Dans ces documents prescriptifs, les savoirs grammaticaux, issus de la grammaire actuelle, sont considérés au service des compétences.

Pour comprendre la situation actuelle, il nous faut premièrement constater ce que les programmes actuels proposent en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire. Nous resterons par contre prudent, car Lenoir (2005) rappelle qu'il existe une fausse conception qui consiste à croire que le changement du curriculum prescriptif est suffisant pour modifier les pratiques. En effet, nous verrons que les pratiques effectives, telles qu'elles sont décrites par la recherche, ne s'inscrivent pas toujours en cohérence avec les conceptions des programmes ministériels.

1.3.1 Les contenus grammaticaux et les caractéristiques influençant les pratiques

Le *PFÉQ*, publié en 2004 pour le premier cycle du secondaire, ne marque pas un changement majeur d'un point de vue didactique, en ce qui a trait à l'approche de la langue préconisée et à la sélection des concepts grammaticaux. Il s'inscrit dans la continuité du *Programme d'études* de 1995 qui, lui, marquait le passage de la grammaire traditionnelle à la grammaire actuelle. Chartrand (1995a) justifie cette coupure avec la grammaire dite « traditionnelle » par un constat par rapport à l'enseignement de la grammaire : « Ni sa finalité [...] la maîtrise de l'orthographe

¹³ Nous sommes conscient qu'un certain nombre de termes sont en concurrence pour définir la grammaire actuelle (grammaire nouvelle, grammaire rénovée, grammaire moderne). Nous choisirons le terme de grammaire actuelle, qui nous semble le moins connoté. Son utilisation est plus rare que celle de ses concurrents (peut-être justement à cause de cette absence de connotation), mais nous semble plus justifiée, surtout dans la perspective d'une recherche cherchant une objectivité face à deux approches, dont une, l'inductive, est souvent directement associée à la grammaire dite « nouvelle » (Paret, 2000), « rénovée » (Lord et Chartrand, 2010) ou « moderne » (Boivin et Pinsonneault, 2008). Comme nous ne nous intéressons pas dans le cadre de cette thèse à la comparaison de deux grammaires, nous voulons éviter ce rapprochement par l'utilisation d'un terme plus neutre, et nous choisissons celui de *grammaire actuelle*.

grammaticale, ni ses objectifs officiels – amener les élèves à utiliser une langue correcte à l’oral et à l’écrit et contribuer à la formation d’une pensée rigoureuse - ne sont atteints» (p. 26). Ce constat d’échec mène à deux remises en question : celle du contenu grammatical – qui est officialisé par les programmes de 1994 (primaire) et 1995 (secondaire), et celle de l’approche pédagogique, qui est confirmée avec le programme de 2004 (MELS, 2004).

Mais pourquoi avoir tant insisté pour changer le contenu grammatical? Essentiellement, parce qu’autant nos connaissances scientifiques se sont approfondies (inspirées particulièrement par les travaux menés dans le champ de la grammaire générative et transformationnelle), autant la société et ses besoins ont changé. Nadeau et Fisher (2006) précisent que « la démocratisation de l’enseignement et l’évolution de la société présentent [...] de nouveaux défis au monde de l’éducation» (p. 74). Les auteures indiquent que dans une société du savoir, la réussite sociale passe par une scolarisation de plus en plus poussée et renouvelée. De plus, la croissance de l’immigration dans les pays occidentaux francophones amène une augmentation du nombre d’apprenants du français ayant une autre langue première. Finalement, la globalisation sociale et économique encourage l’apprentissage des langues secondes. De ces faits résultent deux éléments fondamentaux : une démocratisation de l’apprentissage du français écrit (l’école est obligatoire pour tous jusqu’à l’âge de seize ans) et une nécessité de s’adapter à l’apprenant du français langue seconde ou étrangère. C’est pourquoi les contenus ont évolué afin d’assurer l’accessibilité et l’universalité de leur compréhension.

De ces principes ont découlé certaines approches de la langue. Fondamentalement, nous sommes passés d’une description de la langue fondée sur des propriétés sémantiques à une description fondée principalement sur des propriétés syntaxiques (p.e. Nadeau et Fisher, 2006). Cela a modifié collatéralement le métalangage, mais principalement l’approche de la langue.

Considérant le manque des repères de la langue orale pour plusieurs apprenants, il a fallu adapter l'approche pour la rendre davantage syntaxique. De toute façon, depuis longtemps avait-on remarqué certaines incongruités dans les questionnements, devenus des "trucs" sous l'influence de la grammaire fonctionnelle (Chartrand, 1995; Nadeau et Fisher, 2006). L'approche syntaxique préconisée en grammaire actuelle amène l'apprenant à pouvoir s'appuyer sur les structures de la langue (l'ordre des mots, leur classe, leur organisation) plutôt que sur des interprétations sémantiques pouvant entraîner une confusion. Évidemment, la grammaire actuelle ne peut pas décrire parfaitement l'ensemble de la langue française - la grammaire étant une représentation ultérieure d'une langue formée depuis longtemps et, de surcroît, évolutive - mais selon Nadeau et Fisher (2006), la nouvelle grammaire cherche à ce que « l'élève acquière surtout une manière d'aborder l'étude des structures d'une langue grâce à des outils qui peuvent être transposés à l'étude d'une autre langue » (p. 74), ce qui répondait, et répond encore, aux exigences contemporaines de l'enseignement des langues préalablement exposées.

Avec les courants linguistiques actuels, l'approche de la langue est plus systémique, moins fractionnée. Il est cohérent que l'approche pédagogique suive le même cheminement, car, comme le mentionne Paret (2000), « quand par le passé on a tenté de changer l'un sans l'autre, on a malheureusement constaté peu d'améliorations [à l'écrit, chez les élèves] » (p. 54).

Les programmes de 2001 (au primaire) et de 2004 (au secondaire), en vigueur aujourd'hui, reprennent essentiellement le même contenu grammatical que celui de 1995, bien que la distribution des contenus d'enseignement par niveau scolaire, officialisée par la publication de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010), ait quelque peu varié.

Par ailleurs, plus fondamentalement, il faut se rappeler que, selon le *PFÉQ* (MELS, 2004), le développement des savoirs grammaticaux n'est pas une fin en soi,

mais un moyen de développer les trois compétences disciplinaires, soit la lecture, l'écriture et la communication orale. Plusieurs chercheurs en didactique de la grammaire (par exemple Chartrand, 1995, Nadeau et Fisher, 2006, Paret, 2000) reconnaissent cet état et remarquent que nous sommes passés d'une approche traditionnelle à une approche fonctionnelle, pour ensuite, avec la grammaire actuelle, nous intéresser davantage à la langue en tant que système, au service des compétences.

Des méta-analyses portant sur l'enseignement des langues étrangères (par exemple Graham et Perin, 2007) ont montré l'importance de l'enseignement grammatical lorsque celui-ci est rattaché à un contexte d'écriture formel, mais arrivent à la conclusion que l'enseignement même de la grammaire, décontextualisé, aurait un effet négatif sur le développement de la compétence scripturale. Andrews (2005) explique : « L'erreur serait, cependant, de supposer que la connaissance de la terminologie, des caractéristiques et du fonctionnement de la langue résoudrait nécessairement le problème de la qualité de l'écriture et du développement chez les jeunes¹⁴ » (p.73). Il ajoute en effet qu'aucune étude n'a démontré que l'enseignement décontextualisé de règles de grammaire abstraites et a un effet direct sur le développement de la compétence scripturale. Il faut dire que les questionnements, pour l'enseignement de l'anglais, concernent principalement les apprentissages d'éléments syntaxiques. Les savoirs grammaticaux, en français, impliquent plusieurs éléments morphologiques (Jaffré, 2004), et ceux-ci peuvent difficilement s'acquérir sans un enseignement explicite, qu'il s'inscrive dans une approche inductive ou déductive. La question, en didactique du français L1, n'est donc pas de savoir si on doit ou non enseigner la grammaire, mais bien de savoir comment on doit l'enseigner pour assurer sa mobilisation en situation de compétence scripturale.

¹⁴ Notre traduction de « The mistake would be, however, to assume that knowledge of such terminology, and of the features and workings of language that the terms represent, will necessarily solve the problem of writing quality, accuracy and development in young people. »

Par ailleurs, la confirmation par le *PFÉQ* (MELS, 2004) du statut des savoirs grammaticaux au service du développement des compétences cherche à modifier certaines pratiques en classe, les rapprochant de situations d'écriture réelles. En s'inspirant de la taxonomie des savoirs (Gagné, 1985, Tardif, 1992), qui distingue les savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels, on constate que l'objectif de la mobilisation des savoirs grammaticaux en situation de développement de compétences, entre autres de la compétence scripturale, implique comme but de développer tous les types de savoirs, incluant les savoirs conditionnels, afin que les élèves puissent utiliser les savoirs grammaticaux en situation d'écriture.

1.3.2 Les pratiques prescrites par le PFEQ (MELS, 2004) en enseignement de la grammaire

En fait, la véritable transformation apportée par le *PFÉQ* (MELS, 2004) tient à l'approche par compétences et à ce qu'elle implique en termes d'intervention éducative.

En introduction au *PFÉQ* de l'enseignement préscolaire et primaire (MELS, 2001), on peut lire :

Les pratiques pédagogiques sont tributaires des idées que l'on se fait de la manière dont on apprend. Deux grands courants de pensée, le behaviorisme et le constructivisme, ont marqué et marquent encore nos conceptions de l'apprentissage. Certains apprentissages que doit développer l'école bénéficient de pratiques d'inspiration behavioriste axées, notamment, sur la mémorisation de savoirs au moyen d'exercices répétés. Cependant, beaucoup d'éléments du *Programme de formation*, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. Il est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles. (MELS, 2001, p.5)

D'après les programmes du MELS, le paradigme béhavioriste, et donc les approches pédagogiques qui en découlent, est un courant de pensée privilégié pour l'apprentissage et la mémorisation des savoirs, alors que le constructivisme, et les approches qui en découlent, est un courant de pensée privilégié, cette fois, pour le développement des compétences et la maîtrise des savoirs complexes, que l'on pourrait définir comme des savoirs impliquant savoirs procéduraux et conditionnels¹⁵ (Tardif, 1992). Dans le *PFÉQ* du secondaire (MELS, 2004), on ne fait plus mention explicitement du behaviorisme, mais on mentionne que ce programme est en continuité avec celui du primaire.

Si on applique la vision du programme à l'enseignement de la grammaire, la prescription ministérielle devient un peu floue, selon le statut que l'on reconnaît aux savoirs grammaticaux («savoirs» ou «savoirs complexes»?). On peut déduire, par la terminologie utilisée dans la section concernant les apprentissages grammaticaux, que les approches impliquant une construction de savoirs, plus inductives, devraient être privilégiées pour l'apprentissage de ces notions et concepts. En effet, on peut lire dans le PFEQ (2004) que l'élève doit « apprendre à construire et à mobiliser des connaissances en fonction des situations dans lesquelles il est placé. » (p.129) L'enseignant doit d'ailleurs « aider [les élèves] à poursuivre la construction de leurs représentations de même que veiller à la consolidation et au transfert des notions et concepts. » (p.129). La terminologie utilisée suggère un paradigme socioconstructiviste et des pratiques pédagogiques qui en découlent, où l'intervention éducative est centrée sur l'élève¹⁶. Chartrand (2011) mentionne, après une analyse

¹⁵ Tardif (1992), inspiré des travaux de Gagné (1985) distingue trois types de savoirs: les savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels. Les connaissances déclaratives correspondent essentiellement aux savoirs théoriques. Il s'agit, selon Gagné (1985), des savoirs relatifs à la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes. Les savoirs procéduraux correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Quant aux savoirs conditionnels, ils se réfèrent aux conditions de l'action. Ils concernent le «quand» et le «pourquoi».

¹⁶ Le rapprochement entre épistémologie, approche pédagogique et activité cognitive de l'élève est un raccourci dont nous aborderons les nuances au cadre conceptuel.

historique des programmes qui ont été en vigueur au Québec, qu'aucun des trois derniers ne s'engage « sur le terrain du comment faire sous prétexte de respecter l'autonomie des enseignants» (p.51). Ainsi, ils « manifestent un manque flagrant d'articulation des finalités » (Chartrand, 2011, p.51). Nous avons tout de même préalablement cité quelques extraits du programme qui annoncent une orientation paradigmatique.

Si on analyse la bibliographie du PFEQ du 1er cycle du secondaire (2004), pour la section langue et grammaire, on peut voir que sur les 13 ouvrages cités, seuls deux traitent de didactique de la grammaire (Chartrand, 1995; Tomassone, 2002), les autres traitant de théorie grammaticale (Charaudeau 1992; Charaudeau et Maingueneau, 2002; Maingueneau, 1996; Riegel, Pellat et Rioul, 2002; Tomassone, 2001), de théorie orthographique (Arcand, 1991; Ashraf, 1999; Ters, Reichenbach et Mayer, 1995) ou d'histoire de l'orthographe (Catach, 1994; Chaurand, 2003; Chevalier, 1995).

Le collectif dirigé par Chartrand (1995) contient cinq articles traitant « de nouvelles démarches pour l'apprentissage de la grammaire » (p.193), et ceux-ci sont tous de paradigme socioconstructiviste (Blain, 1995; Chartrand, 1995; Leeman, 1995; Nadeau, 1995; Reboul, 1995). Chartrand (1995) propose un chapitre qui soutient une pratique inspirée à la fois des courants cognitivistes et constructivistes, la démarche active de découverte. Leeman (1995), à partir du cas de l'attribut du sujet, propose de considérer les contenus des manuels comme contestables, car eux-mêmes résultats d'une construction. Par l'analyse des caractéristiques de l'objet à partir d'autres sources (corpus, autres grammaires), les élèves peuvent en arriver à leur propre construction de la théorie de l'objet, et ensuite la transférer en situation de compétence écrite ou orale. Reboul (1995) propose elle aussi une pratique hypothético-déductive où, à partir de l'identification d'un problème linguistique, l'élève doit composer des hypothèses qui seront vérifiées dans un corpus écrit. Nadeau (1995), dans un contexte d'enseignement au primaire, s'intéresse à la réussite des accords grammaticaux. Deux dimensions sont principalement prises en compte :

la théorie grammaticale (donneur-receveur, importance syntaxique de l'analyse) et l'approche pédagogique inductive. Blain (1995) s'intéresse quant à lui à la révision de texte. Tomassone (1995) vante aussi les mérites de l'approche inductive. Or, bien que les avantages de l'approche inductive et les inconvénients de l'approche déductive soient exposés, jamais leurs effets ne sont comparés. Les effets sont inévitablement plus nuancés que l'efficacité présentée d'une approche et l'inefficacité de l'autre.

Nous constatons donc que les rédacteurs du *PFÉQ* (MELS, 2004), bien que suggérant une liberté de choix d'approches pédagogiques aux enseignants, utilisent un métalangage suggérant le choix d'approches faisant appel à l'induction. De plus, le *PFÉQ* (MELS, 2004) s'inscrit entre autres dans un paradigme constructiviste, ce qui est un changement de discours par rapport au précédent programme par objectifs (1980). Mais les enseignants ont-ils modifié leurs pratiques à l'arrivée du *PFÉQ* (MELS, 2004)? Et si oui, dans quel sens et avec quel effet?

1.3.3 Les pratiques déclarées et effectives d'enseignement de la grammaire

Nous avons cité précédemment Lenoir (2005) qui rappelle qu'une fausse conception consiste à croire qu'un changement de programmes implique un changement de pratiques. Or, en prenant un certain recul historique, on constate que si les prescriptions officielles ont changé, les pratiques d'enseignement déclarées et effectives, elles, semblent être relativement stables.

Pour le Québec, les premières données quant aux approches pédagogiques et aux pratiques d'enseignement traitant de la langue (Patrice, 1978) démontrent que certaines activités grammaticales ont continué à abonder, malgré les prescriptions du *programme Cadre* (1969), en particulier les dictées et les "exercices à trous", dérivés de la cacographie et issus des cahiers d'exercices. Par contre, une prise de conscience utilitaire et une véritable transformation des perceptions des finalités grammaticales ont émergé. Cette approche ayant une finalité communicationnelle a entraîné la grammaire dans un modèle fonctionnel, où les savoirs grammaticaux sont enseignés

selon leur fréquence d'utilisation et non selon leur importance pour la compréhension du système de la langue.

Ce modèle fonctionnel sera repris dans le *Programme par objectifs* (1980). Malgré la liberté quant à l'approche pédagogique à privilégier, une enquête réalisée par Bibeau, Lessard, Paret et Thérien (1987) a démontré que les enseignants ont encore opté pour ce qu'ils connaissaient le mieux, et que des pratiques issues de l'approche déductive, soit l'explication suivie d'exercices, souvent fournis par le biais de cahiers d'exercices grammaticaux, sont demeurées les plus courantes. Ce comportement s'avère compréhensible, compte tenu de la parenté entre le programme par objectifs, issu du paradigme behavioriste et inspiré par la taxonomie de Bloom (1956), et l'approche pédagogique déductive, associée traditionnellement à la même épistémologie. La faiblesse de la formation initiale en didactique du français, qui augmentait la dépendance au regard des ensembles didactiques, invariablement d'approche pédagogique déductive, malgré leur apparence inductive (Boyer, 2005), est un autre facteur qui peut expliquer les comportements (Hasni et Roy, 2006; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001).

L'étude du groupe *Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrits* (groupe DIEPE, 1995) visait à comparer les différents aspects des interventions éducatives concernant l'écrit au secondaire, et ce, pour les populations de la Belgique, de la France, du Nouveau-Brunswick et du Québec. La comparaison portait aussi sur la compétence à écrire des élèves des différentes populations.

Une rédaction et des tests de connaissances servaient à mesurer les compétences des différents élèves. Quant aux pratiques effectives, elles ont été rapportées au moyen de questionnaires distribués aux élèves et aux enseignants.

Si aucune question ne portait spécifiquement sur les pratiques d'enseignement de la grammaire inspirées des approches inductive ou déductive, il a

tout de même été demandé aux enseignants quelles pratiques d'enseignement de l'écrit étaient privilégiées. Le Québec se classait premier quant à l'étude de notions et phénomènes grammaticaux et syntaxiques, de même qu'au recours à des exercices formels décontextualisés. D'autre part, le Québec se classait dernier quant à l'étude et l'analyse de textes et à la rédaction de textes, ce qui laisse supposer une approche plus traditionnelle et plus éloignée des pratiques de compétences que celle des autres populations étudiées.

Aussi, il semble, selon l'enquête du groupe DIEPE (1995), que dans le choix des éléments d'écriture à aborder, les enseignants du Québec étaient ceux qui accordaient le plus de place à l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe et de la syntaxe. Il n'y a par contre pas d'indicateur quant à l'approche pédagogique privilégiée.

Chartrand (2011), à partir d'une enquête auprès de plus de 800 enseignants, ne mentionne pas la préférence d'approche pédagogique des enseignants, mais constate que 94% d'entre eux déclarent avoir fait faire des exercices de grammaire soit à chaque cours, soit une ou quelques fois par semaine, ce qui en fait la pratique d'enseignement la plus fréquente, devant les situations écrites et les dictées. Malgré cela, plus de la moitié des enseignants disent ne pas faire assez de grammaire. Ces résultats sont assez semblables à ceux de Bibeau *et al.* (1987) et laissent supposer une certaine stagnation des pratiques. La fréquence à laquelle les enseignants déclarent mener des pratiques d'enseignement en grammaire nous incite d'autant plus à chercher à nous assurer de l'efficacité de celles-ci. Or, quelles pratiques, parmi celles à la disposition des enseignants, s'avèrent les plus efficaces?

Lord (2012) analyse les pratiques d'un petit échantillon (n=4) pour conclure qu'habituellement, les leçons de grammaire sont menées selon un « enseignement direct et informationnel de notions ou de règles par assertions plus que par explications et sans que des liens soient tissés entre le contenu présenté et d'autres contenus déjà abordés ou étudiés » (p.236). Les activités qu'elle décrit sont de l'ordre

du rappel de connaissances, du repérage de phénomènes, d'exercices d'automatisation des procédures, de l'information sur un sujet et de la correction d'exercices (dictées, cahier d'exercices, etc.). En d'autres mots, les pratiques observées sont plutôt déductives, où le maître est un fournisseur de savoirs. Les pratiques issues de l'approche inductive¹⁷ sont absentes de son échantillon. Lord (2012) n'a pas la prétention, à partir de cette recherche exploratoire, de pouvoir généraliser ses résultats à l'ensemble de la population scolaire québécoise, mais rien n'indique que les pratiques qu'elle décrit soient bien différentes de ce qui se fait ailleurs.

En résumé, nous pouvons constater que les difficultés grammaticales sont bien présentes chez les élèves québécois du secondaire, en particulier en ce qui concerne leur utilisation en contexte d'écriture. Quelles pratiques privilégier pour être efficient quant à l'enseignement de savoirs grammaticaux? Si les programmes impliquent un contexte qui favorise l'approche inductive, la tradition scolaire et son approche déductive semble être encore dominante. Dans le cadre de cette thèse, nous chercherons à comparer les effets des deux approches pour l'enseignement d'un objet de savoir, le complément du nom (CN). Nous justifierons ce choix dans la prochaine section.

2 LE COMPLÉMENT DU NOM COMME OBJET DE SAVOIR : JUSTIFICATION

Nous nous intéresserons à un objet de savoir bien précis, dans le cadre de cette thèse, soit le complément du nom (CN). Nous ne cherchons pas, pour cette recherche, à privilégier l'enseignement d'un savoir grammatical (dans ce cas le CN) plutôt qu'un autre, selon sa valeur représentative de la grammaire actuelle, ou selon ses retombées plus importantes qu'un autre savoir pour le développement de la compétence scripturale. Nous ne cherchons pas non plus à sélectionner un savoir qui viendrait légitimer une approche pédagogique ou une autre. Notre objectif, comme nous le verrons plus loin, vise à comparer l'efficacité de pratiques issues des

¹⁷ Qu'elle nomme démarche de découverte.

approches inductive et déductive pour l'enseignement d'un savoir grammatical. En d'autres mots, nous privilégions un objet de savoir qui respecte les conditions de comparaison objective que nous tentons de mettre en place. Elles sont au nombre de cinq: (1) l'objet de savoir choisi doit correspondre à un objet enseigné; (2) il doit impliquer une variété de savoirs; (3) il doit pouvoir être réutilisé en écriture; (4) il doit avoir un intérêt scientifique; (5) il doit être un nouvel apprentissage. Voyons comment le CN répond à ces conditions.

2.1 L'objet de savoir doit correspondre à un objet enseigné

Nous avons décidé de mener notre recherche en première secondaire. Comme nous l'avons vu précédemment, cette étape de la scolarité est celle où l'on observe un déclin quant à la réussite des élèves aux critères relatifs à la grammaire dans les épreuves ministérielles, ce qui a motivé notre choix. C'est à partir de la macroplanification des enseignants ayant accepté de participer à l'expérimentation que nous avons ciblé cet objet de savoirs, dont l'enseignement était prévu par eux vers le milieu de l'année scolaire. Bien que Chabanne (2004) et Bronckart (2008) constatent un cloisonnement des pratiques d'enseignement de la grammaire et de l'écriture, les enseignants concernés prévoient ici l'enseignement du CN au profit de l'écriture, soit pour l'écriture de séquences descriptives, où, selon leurs dires, l'emploi du CN est particulièrement judicieux, dans une perspective d'opérations textuelles pour améliorer le texte (par l'ajout, l'effacement ou le remplacement de CN).

Nous nous sommes assuré que l'enseignement en première secondaire de cet objet de savoir était répandu par la consultation du PFÉQ (2004) et de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010), comme nous le verrons au chapitre consacré au cadre conceptuel, de même que par la consultation des manuels présents dans l'école (Bourbeau, Diotte, Gosselin, Legault et Vandal, 2005; Fortin et Tremblay, 2006;) où a eu lieu l'expérimentation et du cahier d'exercices de 1re secondaire (Trudeau, 2005). Dans tous les ouvrages consultés, une section était consacrée au CN.

2.2 L'objet de savoir doit impliquer une variété de savoirs

Une fois l'objet de savoir ciblé selon les besoins du milieu pratique, il fallait nous assurer qu'il correspondait au cadre de la comparaison d'efficacité des approches pédagogiques.

Un des aspects importants à considérer est celui des types de savoirs impliqués. Plusieurs chercheurs (Paret, 2000; Lefrançois, 2003; Nadeau et Fisher, 2006) considèrent que l'approche pédagogique inductive est à privilégier pour l'apprentissage des savoirs procéduraux et conditionnels, mais pas pour les savoirs déclaratifs. Pour pouvoir constater ces distinctions, il faut donc que notre objet de savoir implique tous les types de savoirs, ce qui est le cas du CN. Nous le verrons plus en détail dans le chapitre consacré au cadre conceptuel, mais à titre d'illustrations, mentionnons que les savoirs liés à l'identification des CN peuvent être considérés comme déclaratifs, l'accord de l'adjectif avec le nom donneur comme un savoir procédural, et les conditions de remplacement d'un CN par un autre comme un savoir conditionnel.

D'un point de vue linguistique, le CN possède aussi une variété de caractéristiques (syntaxiques, sémantiques, morphologiques, liées à la grammaire du texte), qui peuvent influencer distinctement son apprentissage par les élèves, de même que sa mobilisation en situation de compétence scripturale. Cette variété est d'autant plus importante que certains chercheurs (Nadeau et Fisher, 2006) considèrent que l'approche inductive est à privilégier pour les savoirs à dominante syntaxique, alors que l'approche déductive le serait pour les savoirs à dominante morphologique. En caractérisant les différents savoirs selon cette typologie, nous aurons ainsi un autre angle de comparaison de l'efficacité des approches.

2.3 L'objet de savoir doit avoir des retombées en écriture

Nous nous intéressons à l'apprentissage des savoirs grammaticaux relatifs au CN, mais aussi à leur mobilisation en situation d'écriture. Il nous fallait donc choisir un objet qui, comme nous le verrons dans le cadre conceptuel, avait des retombées

directes à l'écrit. Cette condition s'inscrit dans la logique de la continuité des types de savoirs. En effet, un objet de savoir qui implique entre autres des savoirs conditionnels aura des retombées directes à l'écrit, quoique certaines d'entre elles puissent être difficiles à déceler d'un point de vue méthodologique. Comme nous le verrons au chapitre méthodologique, si nous ne pouvons contrôler l'utilisation consciente ou non des CN à l'étape de la rédaction¹⁸, il sera plus facile de recueillir des traces des opérations textuelles menées à l'étape de la révision, qui implique une démarche métacognitive faisant appel aux savoirs. Nous avons consciemment choisi de ne pas solliciter les CN à l'étape de la planification, bien que cela aurait pu être fait, par exemple par l'établissement d'un champ lexical. Comme nous le verrons au chapitre méthodologique, nous avons plutôt choisi de nous concentrer sur son utilisation lors de la mise en texte et de la révision.

2.4 L'objet de savoir doit avoir un intérêt scientifique

Bien que le CN ne soit pas le seul objet de savoir qui répondait aux conditions jusqu'à maintenant présentées, il nous apparaît en outre intéressant de creuser un objet de savoir peu traité par les linguistes (Gobbe, 1996), en particulier en ce qui concerne les transpositions didactiques de cet objet. D'autres objets auraient pu être approfondis, comme les participes passés (Lefebvre, 1988; Lefrançois, Brissaud et Chevrot, 2006; Riente, 2006; 2010; Valiquette, 1989, 1993) ou d'autres accords verbaux (Fryer, 2012; Gauvin, 2011), mais nous avons choisi un autre objet, moins étudié jusqu'à présent, bien qu'il ait de fortes retombées pratiques et que les conclusions de recherche puissent intéresser à la fois le monde de la formation, de la recherche et de la pratique.

¹⁸ Les étapes du processus rédactionnel, comme montré au cadre conceptuel, sont celles du schéma de Hayes et Flower (1987).

2.5 L'objet de savoirs doit donner lieu à des apprentissages

Nous rappelons que notre objectif est de comparer l'efficacité de deux approches pédagogiques sur l'apprentissage d'un objet de savoir grammatical et non de montrer la pertinence de l'approche inductive pour certains objets de savoir. Peu importe l'objet choisi, certaines de ses caractéristiques pourraient influencer une ou l'autre des approches, et c'est pourquoi nous tenons compte de ces caractéristiques dans notre démarche.

Barth (2013) mentionne qu'une approche inductive est à privilégier pour les nouveaux apprentissages, alors qu'une démarche déductive¹⁹ est plus pertinente «quand on pense que les élèves connaissent déjà les attributs essentiels, mais qu'ils éprouvent de la difficulté à savoir ce qui va avec quoi et qu'ils confondent les concepts; ceci est particulièrement flagrant en grammaire [...] » (p.63).

La question qui tout de suite émerge d'une telle affirmation est celle concernant la nature des nouveaux apprentissages. En effet, qu'est-ce qui est nouveau, dans une perspective de progression spiralaire (Chartrand, 2008), où l'étude de la langue est articulée aux genres de textes, aux phénomènes langagiers multiples, où l'apprentissage des savoirs procède par paliers, par bonds, par stagnation, par régression, et implique de rompre avec les représentations de linéarité, de continuité des apprentissages?

La notion d'adjectif receveur d'accord, par exemple, ne l'est probablement pas, mais qu'en est-il du groupe prépositionnel CN? Des opérations textuelles impliquant un CN? Des subordonnées relatives? En consultant la *Progression des apprentissages* du primaire (MELS, 2009) et du secondaire (MELS, 2010), on peut

¹⁹ Il est à noter, pour nuancer le propos, que l'approche déductive, décrite par Barth (2013), où l'élève induit un processus de conceptualisation, est appelé *approche inductive par découverte* dans notre cadre conceptuel. Elle s'éloigne donc de l'approche déductive traditionnelle.

voir que pour chacune de ces notions, certains apprentissages sont prévus au primaire et d'autres au premier et deuxième cycle du secondaire.

Ajoutons à cela qu'il faut être prudent et assumer qu'il existe une marge importante entre la progression des apprentissages prévue par les prescriptions officielles et les apprentissages effectifs faits en classe, soit à cause des adaptations nécessaires à la planification annuelle des enseignants du primaire, soit parce qu'il y a une marge entre enseignement et apprentissage effectif.

Nous verrons plus loin, à la lumière des résultats obtenus au prétest, que si nous ne pouvons nous avancer quant à la nouveauté de l'apprentissage du CN pour les élèves de notre échantillon, nous pouvons à tout le moins qualifier le CN d'objet de savoirs clairement non maîtrisé par les élèves. Cela permet donc une validité théorique à son enseignement tant en approche déductive qu'en approche inductive.

3 OBJECTIFS DE RECHERCHE

C'est en tenant compte de la nuance nécessaire pour comparer les approches inductive et déductive, et en s'intéressant à la spécificité des élèves québécois du 1er cycle du secondaire, que nous en venons à définir notre objectif général de la façon suivante :

Comparer l'efficacité d'approches pédagogiques inductive et déductive sur l'apprentissage par des élèves québécois de 1re secondaire des savoirs concernant le complément du nom et sur la mobilisation de ces savoirs pour le développement de la compétence scripturale.

Aussi, pour nous permettre de recueillir les données les plus complètes possible, nous établirons trois objectifs spécifiques :

- 1) Mesurer l'efficacité d'approches inductive ou déductive à court et à long terme sur l'apprentissage par des élèves de 1^{re} secondaire des connaissances déclaratives et procédurales en lien avec le CN;

- 2) Comparer la mobilisation de ces apprentissages par les élèves dans une tâche d'écriture, selon que l'enseignant privilégie l'approche inductive ou déductive;
- 3) Comprendre les perceptions qu'ont les enseignants et les élèves des aspects des interventions éducatives proposées, en particulier des approches pédagogiques.

Le cadre qui suit permettra de bien définir les concepts auxquels nous faisons référence dans le libellé de ces objectifs.

DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE CONCEPTUEL

Nous faisons appel à plusieurs concepts pour énoncer notre objectif principal et nos objectifs spécifiques. En prenant un raccourci un peu grossier, nous pouvons résumer cette recherche de la façon suivante: nous cherchons à comparer l'efficacité de deux interventions éducatives, en contrôlant une variable, soit l'approche pédagogique. Les concepts que nous avons choisis peuvent être intégrés à celui d'intervention éducative, que nous définirons en premier, et peuvent être divisés selon leur lien avec un des pôles du triangle didactique sous-jacent. Puisque notre variable indépendante concerne une pratique de l'enseignant, nous insisterons dans l'ordre sur ce pôle (performance, efficacité et efficacité; dispositif de formation et pratiques d'enseignement; gestes; approches pédagogiques inductive et déductive), puis sur le pôle objet (grammaire actuelle, savoirs, CN, processus rédactionnel) et, finalement, sur le pôle élève (compétence scripturale).

1 L'INTERVENTION ÉDUCATIVE ET SES COMPOSANTES

Plusieurs termes sont en concurrence pour définir les interrelations dans une classe: intervention, situation, pratiques, acte, démarche, approche, etc. Nous choisirons pour représenter la relation didactique générale, à la suite d'autres chercheurs (Lenoir, 2005; Lenoir *et al.*, 2002; Not, 1979, 1987), le terme d'intervention éducative, qui a l'avantage de mettre l'accent sur l'agir de l'enseignant, et qui prend en considération toutes les composantes fondant les interactions de la relation didactique tripartite (Chevallard, 1985) entre les sujets apprenants, les objets de savoir et les enseignants, dans un contexte, sans pour autant privilégier une ou l'autre des composantes de l'intervention.

Lenoir *et al.* (2002) établissent que l'intervention éducative « se caractérise par l'association qu'elle établit entre les dimensions didactiques, les dimensions psychopédagogiques, les dimensions organisationnelles et les dimensions institutionnelles et sociales » (p.1) de l'acte d'enseigner.

L'intervention éducative, tout en s'intéressant à l'agir de l'enseignant, intègre les autres aspects de la relation, telle que présenté à la figure 1. De plus, Lenoir *et al.* (2002) soulignent que ce modèle théorique permet de mettre l'accent sur l'aspect transitionnel, sur les relations entre les éléments, et oblige la présence d'autres concepts centraux, comme celui de médiation.

L'intervention éducative sera donc un des concepts dont nous userons, bien que nous nous intéressions à un objet de savoir bien particulier, en contexte d'enseignement du français, et que les spécificités de cet objet ne nous amènent pas à vouloir transférer nos observations à d'autres champs disciplinaires (Halté, 1992).

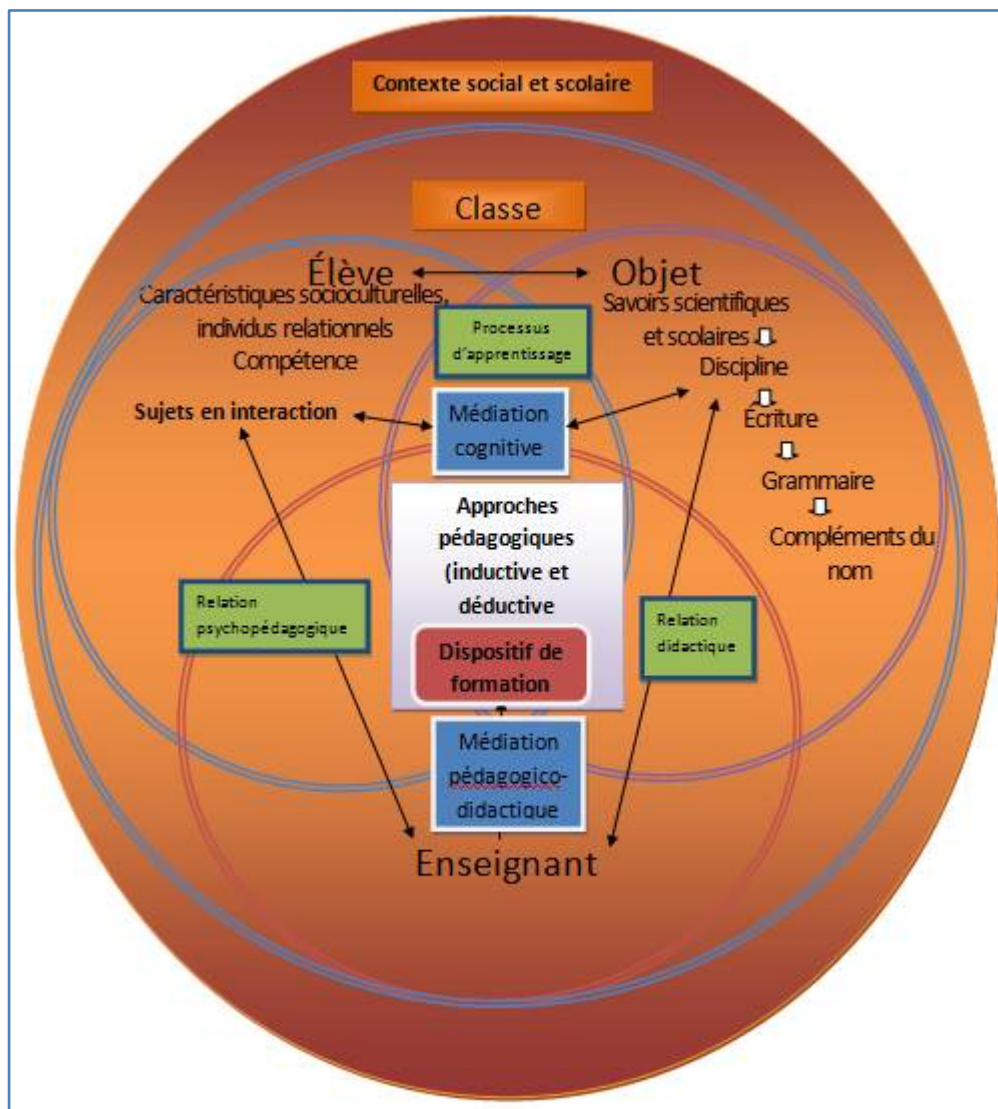


Figure 1: L'intervention éducative, adaptée de Lenoir *et al.* (2002)

1.1 Les médiations

Les médiations (Lenoir *et al.* 2002; Lebrun, Zaid, Habboub et McConnel, 2007) sont qualifiées de médiation pédagogique-didactique, selon la perspective enseignante, et de médiation cognitive, selon la perspective de l'élève. Nous croyons que l'apprentissage est un processus dialectique de production sociale mené par la pratique sociale d'êtres humains vivant en société et interagissant socialement par le biais du langage en s'inscrivant dans un réseau dialectique de rapports socioculturels,

comme le conçoit le constructionnisme social (Lenoir *et al.*, 2007). Par exemple, un enseignant qui choisit une approche inductive – selon sa conception des pratiques inhérentes à une telle approche – intervient par ses choix sur la médiation cognitive de l'élève sur l'apprentissage de l'objet de savoir. Nous reconnaissons le caractère distinct de ces deux médiations, mais voulons ici insister sur les effets de l'interactionnisme de l'intervention sur les constructions par les acteurs impliqués de l'objet de savoir, mais aussi sur les constructions des gestes d'apprentissage et d'enseignement. Nous ajouterons que le sens est construit dans les interactions à travers les pratiques discursives impliquant l'oral, mais aussi l'écrit.²⁰

L'apprentissage est donc le résultat de la médiation cognitive, elle-même pouvant être influencée par la médiation pédagogicodidactique. Lenoir *et al.* (2002) reconnaissent que l'intervention éducative est parfois confondue, d'un point de vue pratico-interactif, avec la médiation pédagogicodidactique, soit l'acte enseignant. Pour éviter la confusion, nous conserverons le terme d'intervention éducative pour ce qui concerne la situation d'enseignement et d'apprentissage, et nous utiliserons plutôt le concept de pratique d'enseignement pour parler de l'acte enseignant (sa médiation) qui est le résultat de la mise en application d'un dispositif de formation choisi, entre autres, en fonction de l'approche pédagogique préconisée.

2 LE PÔLE ENSEIGNANT

Les éléments de notre variable indépendante, les approches pédagogiques inductive et déductive, méritent d'être définis. Nous définirons toutefois préalablement l'efficience, que nous distinguerons de la performance et de l'efficacité, étant donné que notre objectif est de comparer l'efficience des dites approches. Nous distinguerons ensuite un certain nombre de concepts qui s'articulent autour des

²⁰ Étant donné que nous nous sommes fixé comme objectif de recherche de comparer les effets des approches pédagogiques et non les processus sous-jacents, nous n'utiliserons pas le concept de « médiations » que nous intégrerons plutôt à celui de compréhension, qui est une conséquence des médiations dont la trace visible sont les effets et l'expression des représentations (que nous instrumentaliserons au cadre méthodologique).

approches, soit le dispositif de formation, les pratiques d'enseignement et les gestes professionnels.

2.1 Performance, efficience et efficacité de l'enseignant

Les concepts d'efficacité et d'efficience sont issus d'une philosophie néolibérale (Sall et De Ketele, 1997), inspirés principalement par le domaine des sciences de la gestion. Comme mentionné préalablement, si certains ont mentionné l'importance de mesurer l'efficience de l'intervention éducative (par exemple American Council of Education, 1999; Raymond et Lenoir, 1998; Tardif et Lessard, 1999), le concept en éducation provient plutôt du monde de la mesure et de l'évaluation des systèmes et sous-systèmes éducatifs (Bibeau, 1985).

Les termes «efficacité» et «efficience» sont des indicateurs issus du concept plus large de «performance» (Galdemar, Gilles et Simon, 2012).

La notion de performance correspond à «l'atteinte d'objectifs ou de résultats attendus, et plus largement à la création de valeur» (Galdemar, *et al.*, 2012, p.9).

Dans une logique de performance, comme l'est l'école québécoise (Raymond et Lenoir, 1998; Tardif et Lessard, 1999), on ne peut évaluer les pratiques d'enseignement seulement à partir d'indicateurs visant l'atteinte des objectifs, sans inclure des indicateurs visant à évaluer les moyens effectifs mis en œuvre pour produire les effets escomptés. Galdemar, *et al.* (2012) précisent que dans l'entreprise privée, la performance se mesure à l'accroissement du profit. Pour y arriver, elle peut choisir de cibler certains segments de clientèle.

Il en est autrement pour le secteur public. Les auteurs (Galdemar *et al.*, 2012) considèrent plutôt que la performance est évaluée par une optimisation globale des services rendus aux citoyens. De plus, les services publics ne peuvent choisir leur clientèle et «tous les usagers devant être satisfaits selon le principe de l'équité et de l'égalité des citoyens» (p.9). Une intervention éducative «performante» est donc un

service qui doit assurer l'optimisation globale de l'apprentissage des élèves de la classe.

Pour mesurer la performance de politiques sociales, Galdemar *et al.* (2012) considèrent que plusieurs indicateurs peuvent être considérés: l'impact, l'effectivité, l'efficacité et l'efficience. Nous insisterons sur les deux derniers, plus importants pour mesurer la performance d'un enseignant par ses interventions éducatives.

Legendre (2005) définit l'efficacité comme « ce qui atteint ses buts et ses objectifs » (p.538). L'efficacité vise à vérifier « dans quelle mesure les effets obtenus sont conformes aux objectifs retenus et aux effets attendus. Comment on aurait pu optimiser les effets observés. » (Galdemar *et al.*, 2012, p.11). Pour Camus (2000), une action est efficace si les objectifs sont atteints. Pour Calmé, Hamelin, Lafontaine, Ducroux et Gerbaud (2013), l'efficacité est définie comme l'atteinte des objectifs par l'entreprise. Ce qui compte, dans une perspective d'efficacité, est de l'ordre des effets visés. On peut alors mesurer l'efficacité d'un système selon, par exemple, le nombre de diplômés, le nombre d'abandons, les redoublements ou les inscriptions. On parle alors d'une mesure d'efficacité quantitative (Sall et De Ketele, 1997). Si, par ailleurs, on mesure une « plus-value pédagogique » (*ibid.*, p.122), des apprentissages ou un développement de compétence, on parle plutôt d'efficacité qualitative d'un système éducatif. À l'échelle de l'intervention éducative, mesurer si une approche assure des apprentissages ou un développement de compétence peut être considéré comme une mesure de l'efficacité de cette approche. Pour l'enseignement de l'écrit et de la grammaire, on pourra considérer un enseignement efficace si le concept enseigné est bien maîtrisé par l'élève, qui peut, comme nous le verrons plus loin, le réinvestir en situation de compétence.

Dans une perspective économique, le degré d'efficience d'une économie est mesuré par la productivité totale des facteurs en tenant compte de l'ensemble des ressources utilisées. L'efficience se base sur « le rapport entre les sorties ou les effets observés et les entrées, définies exclusivement en fonction des ressources mobilisées

» (*ibid.*, p.127). Tout comme pour l'efficacité, l'efficience peut être qualifiée de quantitative ou qualitative. Pour Camus (2000), l'efficience implique la notion de rendement : il faut être efficace en combinant au mieux les moyens alloués, produire la quantité demandée en optimisant les coûts. Galdemar et al. (2012), quant à eux, considèrent l'efficience comme la réponse aux questions suivantes: « Quels moyens (matériels, humains, financiers,...) ont effectivement été mobilisés ? Les effets obtenus sont-ils en adéquation avec l'ensemble des moyens mobilisés ? Aurait-on pu atteindre les mêmes résultats à moindre coût ? (p.11). En enseignement de la grammaire et de l'écrit, on pourrait définir l'efficience comme l'efficacité d'une intervention qui s'assure d'une optimisation des ressources, comme le temps de classe pour l'appropriation du savoir, le temps de planification et de correction de l'enseignant, la valeur des ressources matérielles utilisées, l'espace utilisé, etc.

Une recherche qui s'intéresse à l'effet des approches devrait donc tenir compte des moyens mis en place pour déterminer l'efficience de ces approches. Effectivement, on peut se demander quel intérêt il peut y avoir, sinon pour des considérations théoriques, à comparer les effets d'une intervention qui demanderait plus de temps de classe, d'argent, de temps de planification et de rétroaction, avec une autre qui en demande peu. Peut-être que l'apport théorique de telles études pourrait inspirer d'autres pratiques, mais il est envisageable de croire qu'une pratique efficace, mais non efficiente, ne s'implante pas dans les milieux pratiques, faute de ressources.

2.2 Le dispositif de formation et la pratique d'enseignement

L'intervention éducative s'appuie sur un dispositif, ancré dans une situation conçue comme espace transitionnel et qui vise à favoriser le processus d'apprentissage. Ce dispositif est le lieu d'interaction entre les deux médiations préalablement présentées.

Par ailleurs, nous nous inscrivons dans la perspective de Lenoir *et al.* (2002), et nous entendons par pratique « les actions, les façons de faire, les gestes, les procédures, les stratégies appliquées, bref, l'ensemble des actes posés [par

l'enseignant] » (p.2). Ces dernières sont inspirées des approches pédagogiques, une approche étant la représentation que se fait un enseignant d'une relation d'enseignement/apprentissage à la lumière de ses convictions et interprétations des principaux courants théoriques sur l'apprentissage (béhaviorisme, cognitivisme, constructiviste, socioconstructivisme). Villers (1996), quant à lui, mentionne que la pratique d'un enseignant se traduit dans l'utilisation originale de ces savoirs-faire dans un situation particulière. Pour Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaïd, Habboub et McConnel (2007), la pratique est intransmissible en tant que telle, mais peut être cernée par un double discours: celui «relevant des savoirs de la pratique émanant des intervenants eux-mêmes et constitués de procédures, de recettes, de techniques, etc., qui visent à expliciter l'agir [...] sans nécessairement l'expliquer, et celui des savoirs sur la pratique émanant de la recherche et qui sont des savoirs cherchant à élucider la pratique elle-même»²¹ (p.29). La pratique se distingue donc du dispositif de formation, ce dernier relevant de la planification, alors que la pratique relève de l'application concrète.

Bressoux (1994; 2001; 2002; 2007) a aussi participé à définir la pratique d'enseignement, montrant le hiatus qu'il peut y avoir entre la pratique déclarée de l'enseignant et ce qui se fait réellement en classe, sachant bien évidemment que les actions des élèves ne dépendent pas exclusivement des actions de l'enseignant. Il suggère donc dans un premier temps de relier le concept de pratique d'enseignement à celui d'activité, puisque celle-ci indique ce que fait un agent (ici l'enseignant) pour réaliser une tâche, ce qui implique à la fois les comportements observables et l'activité cognitive de l'enseignant (Durand, 1996). Bressoux (2001) nuance par contre en mentionnant que cette définition suppose un but à atteindre constamment défini et immuable, alors que dans les faits, « toute une partie de la pratique

²¹ Étant donné notre posture épistémologique, de même que la thématique du doctorat de l'Université de Sherbrooke, nous tenterons, au cours de cette thèse, d'interrelier les deux discours, particulièrement dans une perspective de développement des savoirs issus de la recherche par le discours des enseignants sur leurs propres pratiques.

d'enseignement se déroule en dehors de toute représentation claire d'une fin, et qu'elle résulte parfois seulement de l'activation des schèmes de perception et d'appréciation qui sont eux-mêmes le produit intériorisé de structures sociales » (Bourdieu, 1980, in Bressoux, 2001, p.44).

Les pratiques d'enseignement sont un « faire » singulier, propre à chaque intervenant (Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert, 1999). Il s'agit d'un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes, constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées (Altet, 2002) en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien (Bru et Talbot, 2001) qui se traduisent dans l'utilisation originale de savoir-faire dans une situation particulière.

Dans le cadre qui nous intéresse, nous considérerons les pratiques d'enseignement « inductive et déductive » comme des pratiques où les enseignants conservent comme but tout au long de la séquence un traitement cognitif inductif ou déductif de leurs élèves dans un objectif d'apprentissage d'un objet de savoir, en posant des gestes, que nous distinguerons dans la section suivante. Les pratiques sont donc l'ensemble des gestes posés par l'enseignant (contrairement au dispositif de formation, qui, lui, est une planification des pratiques), conçues et opérationnalisées selon une approche pédagogique.

2.3 Les gestes enseignants

Comme vu précédemment, l'intervention éducative met l'accent sur l'agir de l'enseignant (Lenoir *et al.*, 2002), sur ses gestes. Chabanne et Dezutter (2011) mentionnent que le geste s'avère une manifestation motrice ou verbale de l'activité, planifiée ou non. Il est la forme visible et reproductible du dispositif de formation.

Nous reprendrons le cadre conceptuel de Bucheton, Brunet, Dupuy et Soulé (2008), qui permet de distinguer au sein des gestes professionnels les gestes de métier et les gestes d'ajustements.

Les gestes de métier, ce sont ceux où l'enseignant « se présente comme un membre d'une communauté de pratiques qui affiche ses savoir-faire et ses valeurs. » (Jorro, 2007, p.7). Ils s'appuient donc sur un ensemble de codes sociaux, de savoirs institutionnels (dont les approches pédagogiques), des invariants qui permettent de structurer une activité. Jorro (2007) rappelle que ces gestes évoquent des séquences scénarisées, des codes de valeurs, mais aussi un jugement d'utilité et d'efficacité. C'est donc dans cette catégorie que l'on intègre les gestes des pratiques issus d'une approche pédagogique, qu'elle ait une visée inductive ou déductive.

Quant aux gestes d'ajustements, ils sont « la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon (Bucheton *et al.*, 2008, p.43). Ces gestes ne sont pas le fruit du hasard, mais découlent bien de schèmes opératoires de l'enseignant dont les fondements sont multiples, comme son bagage de savoirs universitaires et sociaux, ses valeurs, son engagement, sa résistance physique ou émotionnelle, etc. (Bucheton *et al.*, 2008; Tardif et Lessard, 1999). Ceux-ci pourraient aussi influencer les effets des interventions éducatives.

Donc, le geste professionnel implique qu'est prise en compte une part d'improvisation et d'ajustement à l'instant de l'action (Chabanne et Dezutter, 2011), soit les gestes d'ajustement, et que ceux-ci sont combinés à des pratiques socialement et institutionnellement reconnues, dont les gestes de métier sont une manifestation.

Les applications volontaires et planifiées des approches inductive et déductive à l'aide de pratiques d'enseignement visant un traitement cognitif particulier peuvent alors être considérées comme un ensemble de gestes de métier. Alors que les unes et les autres sont parfois présentées comme de bonnes pratiques efficaces, la réflexion sur les gestes professionnels tient compte du fait que leur seule diffusion ne peut être présentée comme une panacée pour répondre aux problèmes de l'enseignement (Chabanne et Dezutter, 2011), et qu'il faille prendre en compte d'autres aspects de l'intervention éducative, dont certains gestes d'ajustement.

Cela n'empêche pas de se questionner quant à l'efficacité respective des approches inductive et déductive, mais il faut être prudent quant aux conclusions, l'enseignement ne pouvant pas se résumer à des gestes de métier reproductibles.

Nous pouvons résumer (cf. figure 2) en mentionnant que de l'approche pédagogique (inductive ou déductive), choisie en fonction de l'ordre des activités (en fonction des opérations cognitives souhaitées), émane la planification d'un dispositif de formation, qui se traduit en pratiques d'enseignement, composées d'un ensemble de gestes, de métier ou d'ajustement. Reste maintenant à définir les approches inductive et déductive, pierre angulaire de la chaîne de concepts convoqués.

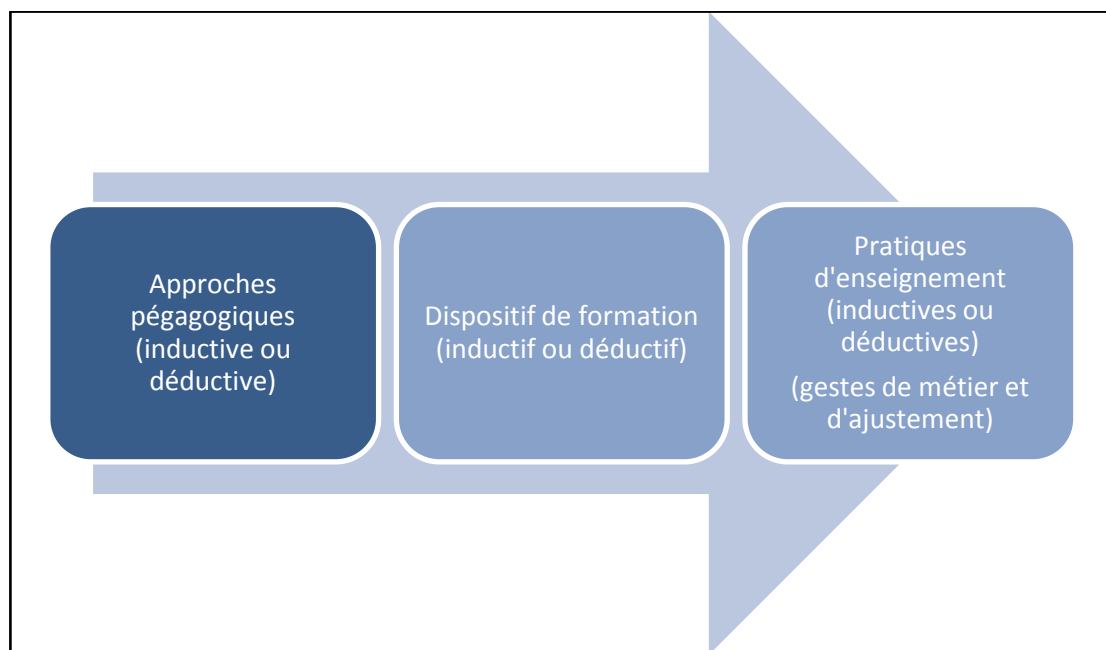


Figure 2 : Les approches pédagogiques, le dispositif de formation et les pratiques d'enseignement

2.4 Définition des approches inductive et déductive

La dichotomie épistémologique entre les approches inductive et déductive ne date pas d'hier. Dès l'Antiquité, Aristote, en se dissociant de Platon, provoqua cette distinction épistémologique qui perdure depuis. En effet, Platon défend la supériorité du monde des *Idées* sur celui des *Sens* et privilégie une construction de la vérité par

l'observation du monde. Aristote, quant à lui, dans une analyse rhétorique, affirme que le syllogisme (dialectique ou apodictique) part de prémisses, dans le premier cas probables, dans le second irréfutables (Bodéüs, 2002). Il utilise l'argumentation pour arriver à l'explication des réalités observables en nous mettant en garde contre nos sens.

Évidemment, il faut pardonner le raccourci, Platon et Aristote n'étant cités que pour illustrer l'ancienneté du débat, de même que l'influence directe de ces penseurs sur les philosophes et chercheurs subséquents. Comme le mentionne Decoo (1996), il faut être prudent quant à l'amalgame trop souvent fait entre l'utilisation des termes « inductif » et « déductif » pour qualifier les méthodes du discours philosophique, l'épistémologie scientifique ou les méthodes pédagogiques. En d'autres mots, bien que les méthodes pédagogiques découlent d'une épistémologie, qui elle-même est influencée par la philosophie, elles s'en distinguent par leurs finalités (l'apprentissage).

C'est pourquoi nous utilisons comme cadre de référence les approches pédagogiques inductive et déductive, telles que définies et opérationnalisées par des chercheurs en didactique des langues, et ainsi évitons toute ambiguïté avec l'usage philosophique ou épistémologique de la terminologie.

2.5 Revue de littérature pour définir les approches pédagogiques inductive et déductive et comparer leur efficacité

Si aucune métaanalyse sur la question de l'efficacité comparée des approches pédagogiques inductive et déductive n'a à notre connaissance été menée en didactique des L1, une importante revue de littérature à orientation quantitative (Norris et Ortega, 2000) s'est intéressée à l'efficacité des approches pédagogiques en langue seconde. Seulement, les auteurs ont constaté six angles d'analyse différents: la présence ou non d'enseignement formel de l'écriture (1), l'impact de l'enseignement du métalangage (2), la contextualisation ou non des apprentissages grammaticaux (3), les effets de la rétroaction négative (4), les effets de l'enseignement selon les avancées

en psycholinguistique (5) et les effets comparés des pratiques de compréhension et de production (6). En fait, sur les 77 études recensées (publiées entre 1980 et 1998), seules trois (Herron et Tomassello, 1992; Schaffer, 1989; Robinson, 1992) comparaient l'efficacité d'approches inductive et déductive, et ce, pour l'enseignement d'une notion grammaticale. Or, même à la vue seule de ces trois articles, nous pouvons constater des définitions différentes des approches pédagogiques déductive et inductive, de même que des conclusions différentes quant à l'efficacité comparée des approches. Il nous a fallu spécifiquement puiser dans la littérature scientifique les études comparatives traitant de l'enseignement de contenus grammaticaux selon des approches inductive et déductive. Nous vous présenterons nos choix de textes, notre instrumentation et notre méthode d'analyse des données.

2.5.1 *Choix des textes*

Nous avons parcouru les écrits scientifiques concernant l'efficacité des interventions éducatives en enseignement de la grammaire. Nous avons procédé à une triple recherche bibliographique. En premier lieu, nous avons commencé par une recherche dans les banques de données informatisées. En deuxième lieu, compte tenu de la présence non exhaustive des articles en langue française dans les banques de données, nous avons exploré manuellement les principales revues scientifiques francophones dans le domaine de la didactique du français. En troisième lieu, nous avons parcouru les principaux ouvrages de référence en didactique de l'écriture et de la grammaire.

Pour réaliser notre recherche informatisée, nous avons utilisé les banques de données suivantes : Academic search complete, DAF, ERIC, FRANCIS, Education research complete, ERUDIT, Proquest, PsycINFO et Repère. Nos mots-clés – *language, writing, grammar, teaching methods, pedagogical approaches, inductive, deductive, comparative, efficiency, pragmatism* – ont été traduits en français, pour les banques de données francophones, par *langue, écriture, grammaire, méthodes d'enseignement, approches pédagogiques, inductif, déductif, comparatif, efficacité, efficacité, pragmatisme*. Au cours de la recension, nous avons remarqué qu'en

didactique des langues secondes, les termes *instructed* et *rule search* étaient parfois utilisés en lieu et place de *deductive* et *inductive*. Nous les avons donc ajoutés à nos mots-clés, mais n'avons pas trouvé d'équivalents sémantiques en français, autres que *déductif* et *inductif*. Notre recherche a été effectuée sur des textes anglophones et francophones datant de 1995 à aujourd'hui. À la suite de la consultation des bibliographies des articles recensés, nous avons cru bon ajouter trois articles antérieurs à cette date, que Norris et Ortega avaient d'ailleurs inventoriés, considérant ces articles comme fondateurs en ce qui concerne les études comparatives d'approches inductive et déductive.

Les articles des revues scientifiques francophones en didactique du français ont été recensés à partir de leurs index respectifs, de 1995 à aujourd'hui. Les revues scientifiques (*Étude de linguistique appliquée*, *Le français aujourd'hui*, *Pratiques*, *Recherches*, *Repères*, *Enjeux*) et professionnelles (*Québec Français*, *Le français dans le monde*) proviennent du Québec, de la France, de la Belgique et de la Suisse.

Finalement, les ouvrages de référence en didactique destinés à la communauté de recherche ou aux enseignants, ont été répertoriés à partir des banques de recherche *Crésus* et *Virtuose*, selon des mots-clés plus génériques que pour la recension d'articles, vu la nature des ouvrages, soit *grammaire*, *écriture*, *enseignement*, *apprentissage*, *didactique* et *pédagogie*.

Étonnamment, à notre connaissance, jamais aucune recherche comparative concernant les approches inductive et déductive en enseignement de l'écriture en français langue d'enseignement n'a été menée. Cela dit, le champ de l'enseignement des langues secondes a produit un certain nombre d'articles traitant de la question. En effet, la recension que nous avons produite met en évidence douze études en didactique des langues, qui portent sur la comparaison d'approches déductive et inductive pour mesurer l'incidence de chacune quant à l'apprentissage de notions et concepts syntaxiques et grammaticaux. Aucun autre aspect de l'écriture n'a été mesuré dans ces études, cela étant probablement dû aux contextes quasi expérimentaux qui

impliquent une certaine rigidité du devis et une mesure des connaissances, plus difficiles avec l'enseignement du résumé ou du schéma narratif, par exemple. Nos conclusions ne pourront donc pas concerner le développement de la compétence scripturale, mais bien seulement d'un aspect de celle-ci (Reuter, 1996), soit celui de l'apprentissage de savoirs grammaticaux, qui pourront éventuellement être sollicités en contexte d'écriture. Tous les auteurs des travaux repérés ont fait appel à un dispositif quantitatif ou mixte.

Nous n'avons pas considéré les études comparatives s'intéressant à la question de l'enseignement explicite ou implicite de la grammaire (Focus on Form, Focus on Forms), cette question ayant déjà été traitée par Graham et Perin (2007).

2.5.2 Instrumentation de la recension d'écrits

Nous avons élaboré une grille d'analyse thématique, suivant la démarche de thématisation séquentielle de Paillé et Mucchielli (2012). Pour chacune des 13 études, nous avons, dans un fichier Excel, rempli les différentes rubriques de la matrice à groupements conceptuels (Huberman et Miles, 1991). Le lecteur pourra prendre connaissance des groupements dans les différents tableaux qui présenteront les résultats de notre recension.

2.5.3 Méthode d'analyse retenue pour la recension d'écrits

Une fois notre grille d'analyse remplie, nous en avons sélectionné les rubriques pertinentes et nous avons synthétisé les éléments qui nous permettaient de déterminer quelles approches, selon la littérature scientifique, sont préconisées pour l'enseignement de la grammaire. Il est à noter que cette recension d'écrits nous a aussi permis de définir les approches inductive et déductive, et nous présenterons préalablement ces définitions.

2.5.4 Analyse des définitions des approches inductive et déductive des études recensées, selon les pratiques

Mohammed (2008) rappelle qu'un certain nombre de critères peuvent entrer en ligne de compte pour distinguer les deux types d'approche. Ces critères influencent les modalités qui en découlent.

En général, le terme « déduction » concerne les méthodes partant du général pour aller vers le particulier (de la règle aux exemples), alors que le terme « induction » concerne les méthodes partant du particulier pour aller vers le général (des exemples à la règle).

Nous avons choisi le cadre conceptuel de Decoo (1996), dont l'analyse des définitions des méthodes dans les études comparatives en didactique de l'écrit montre que les termes induction et déduction renvoient à des réalités différentes selon les études (voir tableau 3), ce qui rend la mise en relation des conclusions de ces études difficile.

Tableau 3
Les approches pédagogiques inductive et déductive selon les pratiques qui en découlent (adaptation de Decoo, 1996)

Pratiques	Description
Pratique A -- Réelle déduction	L'enseignant donne une règle explicitement et celle-ci est appliquée par les élèves.
Pratique B -- Pratique inductive consciente par découverte guidée	Les élèves sont mis en face d'exemples variés. À partir de questions-clés posées par l'enseignant, les élèves "découvrent" la règle.
Pratique C -- Pratique inductive suivie d'une explication résumée explicite	Les élèves exercent à répétition une structure précise (à partir d'un exemple). Une fois la règle internalisée, l'enseignant l'explique.
Pratique D -- Pratique inductive implicite à l'aide de matériel structuré	Les élèves sont mis en face d'une série d'utilisation correcte de la langue (écrite ou orale). Le processus d'internalisation de la règle se fera automatiquement, sans enseignement explicite de la structure de la langue.
Pratique E -- Pratique inductive implicite sans l'aide de matériel structuré	Avec la mise en contact constante d'écrits non-structurés, la langue s'internalise. C'est l'équivalent d'un bain linguistique.

On remarque que l'approche déductive correspond à un modèle unique quant aux pratiques qui en découlent (pratique A). Dans les études recensées, l'approche déductive est toujours opérationnalisée par une séquence où l'enseignant, soit oralement, soit par écrit, soit par le biais d'une ressource informatisée, explicite lors d'une première étape le contenu d'apprentissage. Certains dispositifs méthodologiques permettent que les élèves posent des questions lors de l'explication. Dans toutes les études, les élèves travaillent ensuite d'une manière individuelle ou en équipe, en réutilisant la notion enseignée lors de pratiques décontextualisées. Le peu de variances dans l'opérationnalisation de l'approche déductive nous amène à considérer qu'il en découle une seule pratique.

L'approche inductive est quant à elle tantôt définie — et surtout opérationnalisée — par les auteurs selon quatre pratiques (B, C, D et E, du tableau 3).

Avec la pratique B, appelée *pratique inductive consciente par découverte guidée*, que Lenoir *et al.* (2002) appellent la *pédagogie du dévoilement*, les élèves coconstruisent une règle avec l'enseignant. Par une série de questions dirigées par ce dernier, les élèves « découvrent » la règle illustrée par un certain nombre d'exemples. S'il est tentant de faire un rapprochement entre épistémologie constructiviste et approche inductive, d'une part, et entre épistémologie béhavioriste et approche déductive, d'autre part, il faut ici nuancer l'analyse en mentionnant que cette pratique, bien que faisant appel à l'approche inductive, est centrée sur l'enseignant qui contrôle l'orientation des apprentissages de savoirs considérés comme immuables. C'est cette pratique qui a été privilégiée dans quatre des douze études recensées (Haight, Herron et Cole, 2007; Rosa et O'Neill, 1999; Vogel, Herron, Cole et York, 2011).

Avec la pratique C, appelée *pratique inductive suivie d'une explication résumée explicite*, utilisée par Takimoto (2008), Kim (2007) et Herron et Tomasello (1992), les élèves sont placés face à une tâche déterminée par l'enseignant (analyse de phrases, construction d'un puzzle grammatical, analyse de textes) à partir de laquelle ils doivent extraire et construire une règle d'ensemble. Cette règle est ensuite proposée à l'enseignant, qui la confirme ou l'infirme, et qui la complète ou la résume. La différence majeure entre cette pratique et la précédente est la nature du support de guidance de la réflexion, qui avec la pratique B s'orchestre autour d'un questionnement oral ou écrit, alors qu'avec la pratique C, cette même guidance est plus subtile. Les questionnements ne sont alors pas orientés et il peut émerger de la phase d'observation une orientation des réflexions qui n'est pas celle prévue par l'enseignant, amenant ainsi du tâtonnement (Chartrand, 1995). La règle est aussi explicitée, mais cette fois après l'hypothèse (soit directement par l'enseignant, soit par la consultation d'ouvrage de grammaire).

La troisième interprétation de l'approche inductive, soit la pratique D, appelée *pratique inductive implicite à l'aide de matériel structuré* est utilisée par Mohammed et Jaber (2008), Erlam (2003), Rose et Ng (2001), Rosa et O'Neill (1999), Robinson (1996), Shaffer (1989) et Abraham (1985). Pour définir l'approche inductive, ceux-ci utilisent également la notion d'enseignement explicite et implicite. Pour ces auteurs, une véritable approche inductive ne peut pas impliquer un retour sur la règle de la part de l'enseignant. Selon cette définition, seules les pratiques D et E seraient alors considérées comme inductives, alors synonymes d'enseignement implicite.

Ces pratiques impliquent une vision plus subconsciente de l'induction dont font preuve les élèves. Au contact d'un corpus (de phrases ou de textes) construit pour traiter de la notion à l'étude, l'élève assimile la règle par une série d'exemples et de contre-exemples. Il peut parfois être invité à construire cette règle (qui deviendrait, alors, explicite, mais pas explicitée). En aucun cas dans le processus la règle n'est confirmée ou infirmée par l'enseignant.

La dernière pratique (pratique E) selon Decoo (1996), consistant à l'induction implicite provoquée par le contact de corpus de textes qui ne sont pas choisis en fonction d'un concept scriptural à acquérir, n'a pas été traitée dans les études recensées, probablement à cause de la difficulté à l'opérationnaliser. De toute façon, il semble depuis qu'un certain consensus est apparu en enseignement des L2 quant à la pertinence d'enseigner explicitement l'écriture (Andrews, Torgerson, Beverton, Freeman, Locke, Low, Robinson et Zhu, 2006; Ellis, 2002), bien que l'on reconnaisse la valeur ajoutée des apprentissages implicites (Pacton et Perruchet, 2004).

Finalement, il nous semble important de souligner un facteur mentionné par Mohammed (2008) et Shaffer (1989) qui est à considérer pour la comparaison des pratiques inductive et déductive, soit le temps. En effet, pour ces auteurs, les pratiques déductives demandent moins de temps que les pratiques inductives. Ce

facteur est également mentionné par les auteurs s'intéressant à l'approche inductive en enseignement des L1 (p.e. Chartrand, 1995; Nadeau et Fisher, 2006; Paret, 2000). Dans les études ici mentionnées, les devis des études comparatives recensées impliquent toutefois une durée semblable des périodes d'apprentissage des pratiques déductives et inductives. Ce concept nous ramène à celui d'efficience, où l'efficacité des approches est considérée selon des ressources semblables, incluant le temps de classe consacré à l'étude de l'objet de savoir.

Nous présenterons maintenant d'autres cadres qui ont été envisagés et qui permettent de nuancer les distinctions entre approches inductive et déductive.

2.6 Alternatives à l'opposition entre approches inductive et déductive

Comme annoncé précédemment, nous avons choisi les concepts d'approches déductive et inductive pour classer les approches pédagogiques d'une manière dichotomique. Des alternatives ont été envisagées, mais les approches pédagogiques déductive et inductive ont été privilégiées parce que les termes sont répandus dans les milieux scolaires, par le biais de la formation et des revues professionnelles, et dans le monde de la recherche bien qu'ils soient inévitablement un ersatz d'une taxonomie qui tiendrait compte de la variété des pratiques d'enseignement. Nous présenterons ici les autres cadres taxonomiques ayant été envisagés et qui serviront à nuancer nos propos lors de l'analyse et l'interprétation des résultats.

Les interventions éducatives varient d'un contexte à l'autre, d'un enseignant à l'autre, d'un apprenant à l'autre, d'un objet à l'autre. Cela dit, plusieurs chercheurs ont proposé des taxonomies pour catégoriser ces variations, et ce, en fonction de différents aspects de l'intervention. Quant à nous, nous nous intéresserons aux cadres s'attardant sur l'agir enseignant, plutôt que sur le rapport au savoir de l'élève, compte tenu de notre préoccupation quant aux décisions sous le contrôle de l'enseignant.

Évidemment, la réalité de l'intervention éducative est complexe, et classer les interventions d'une manière dichotomique selon que l'approche pédagogique soit

déductive ou inductive est une simplification dont nous sommes conscient, mais que nous recherchons, entre autres parce que la vision dichotomique est présentée dans les programmes officiels, définissant depuis le programme Cadre (1969) leur conception de l'enseignement sur un avant différent et inefficace (Chartrand, 2011), et que cette vision est fortement répandue dans les milieux scolaires.

Chall (2000), à partir d'une recension d'écrits, a distribué les pratiques d'enseignement issues des approches pédagogiques sur un continuum, allant des pratiques centrées sur l'enseignant (teacher-centered approaches) à celles centrées sur l'élève (student-centered approaches). D'un côté, les pratiques centrées sur l'enseignant sont associées au paradigme behavioriste, à l'approche déductive, à l'enseignement explicite et au modèle traditionnel. De l'autre, les pratiques centrées sur l'élève sont associées aux paradigmes constructiviste et socioconstructiviste, à l'enseignement implicite, aux modèles de pédagogie nouvelle, ouverte, progressiste, et à l'approche pédagogique inductive. Nous tenterons dans cette partie d'expliquer ces rapprochements, tout en les nuancant pour éviter l'utilisation caricaturale qui pourrait en découler.

2.6.1 L'approche explicite et l'approche implicite

Nous avons mentionné dans la problématique que les approches déductive et inductive ne se distinguent que sur un élément, soit l'ordre de présentation des notions. En effet, l'approche pédagogique déductive est celle où les pratiques cherchent à partir du général pour aller vers le particulier (de la règle aux exemples), alors que l'approche pédagogique inductive est celle où les pratiques d'enseignement partent du particulier pour aller vers le général (des exemples à la règle).

On rapproche parfois d'une manière erronée d'une part le concept d'approche déductive et d'approche explicite, et d'autre part le concept d'approche inductive et d'approche implicite.

Or, il est vrai qu'une approche déductive, où les règles sont préalablement présentées, implique assurément que l'enseignement de ces règles soit fait par

l'enseignant d'une manière explicite, c'est-à-dire soit magistralement, soit par le biais d'une explication écrite (sur papier ou par l'intermédiaire des TIC), la règle est explicitement présentée à l'élève.

Par contre, l'approche inductive implique un certain nombre de variabilité dans les pratiques, comme nous l'avons vu précédemment à la recension d'écrits.

En effet, l'ordre de présentation exemples-règles à la base de l'approche inductive n'implique pas de relation avec l'explicitation systématique des règles par l'enseignant. Certaines pratiques où les élèves sont amenés à « découvrir » la règle par le questionnement guidé de l'enseignant ou amenés à faire des hypothèses après observations, sont des pratiques où la règle sera explicitement présentée aux élèves. D'autres pratiques inductives où on présente aux élèves des corpus afin qu'ils finissent par eux-mêmes à intérioriser les concepts n'impliquent aucune explicitation des règles grammaticales. L'apprentissage s'y fait donc d'une manière implicite.

Cela dit, l'énumération systématique des notions à l'étude au secondaire dans le PFÉQ (2004) et dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010) implique qu'il est prévu que les contenus grammaticaux d'ordre morphosyntaxique en français langue d'enseignement soient presque toujours enseignés d'une manière explicite, l'enseignement implicite n'étant pas une avenue considérée pour s'assurer de la maîtrise de tels objets de savoir.

Les tendances implicites sont probablement plus envisageables pour ce qui est du lexique, où on pourrait considérer que le contact avec des textes où l'élève aurait la possibilité d'inférer le sens de mots ou d'expressions serait suffisant pour que l'élève internalise son utilisation. L'enseignement implicite est aussi une option pour l'orthographe d'usage, surtout aux études secondaires, où les programmes considèrent peu la correspondance morphème/graphème en enseignement, et où l'apprentissage se fait par imprégnation de l'orthographe à travers la lecture ou la consultation autonome d'ouvrages de référence. Finalement, bien que plusieurs s'entendent pour

considérer que l'enseignement explicite des stratégies d'écriture est une des pratiques les plus efficaces pour développer la compétence scripturale (p.e. Graham et Perin, 2007), ces dernières pourraient également être apprises d'une manière implicite, à travers une multiplication des évaluations en situation d'écriture.

Nous pouvons donc conclure que, si les approches implicites peuvent être justifiées pour plusieurs types d'apprentissage dans le contexte du PFÉQ (2004), l'enseignement des contenus grammaticaux morphosyntaxiques, et nécessairement ceux reliés au CN, seront de nature explicite, tant pour l'approche inductive que pour l'approche déductive.

2.6.2 *L'approche centrée sur l'enseignant ou sur l'élève*

Un rapprochement pourrait être fait entre l'approche déductive et celle centrée sur l'enseignant, et l'approche inductive et celle centrée sur l'élève. Le programme de formation, d'ailleurs, propose de revoir les pratiques, afin de les centrer autour de l'élève, entre autres par la différenciation pédagogique, par une pratique de l'accompagnement et par une révision des pratiques de régulation.

Or, Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) soulignent que cette distinction « manichéenne » (p.63) entre l'approche centrée sur l'enseignant et celle centrée sur l'élève laisse supposer que les premiers, s'intéressant au contenu, ont peu d'intérêt pour les élèves. En contrepartie, on peut aussi conclure que les enseignants privilégiant une approche centrée sur l'élève se préoccupent peu du contenu, ce qui est faux. Nous croyons que les expressions *approches centrées sur l'enseignant ou l'élève* ne devraient pas être utilisées pour qualifier des approches pédagogiques ou didactiques, ces dernières impliquant implicitement un jugement et un raccourci sémantique évident.

Nous choisissons donc approches inductive et déductive pour comparer l'efficacité des pratiques. Qu'en est-il des résultats jusqu'à maintenant obtenus par la recherche?

2.7 Résultats de la recension d'écrits quant à l'efficacité des approches

Dans le tableau 4 qui suit, nous listons les 12 études, préalablement sélectionnées pour définir les approches pédagogiques inductive et déductive. La lecture de ces différents articles nous a permis de réaliser l'absence d'homogénéité des comparaisons et, conséquemment, la prudence dont il faut faire preuve lors de l'analyse de ces résultats.

Tableau 4

Définition des approches pédagogiques comparées et conclusions des comparaisons

Article	Définition de l'approche déductive	Définition de l'approche inductive	Avantage court terme	Avantage long terme
Vogel, S., Herron, C., Cole, S. P. et York, H. (2011).	A	B	Id	=
Takimoto, M. (2008).	A	C	=	N/A
Mohammed, A. A. et Jaber, H. A. (2008).	A	D	Dd	N/A
Kim, J. (2007).	A	C	Id	Id
Haight, C., Herron, C. et Cole, S. P. (2007).	A	B	Id	Id
Erlam, R. (2003).	A	D	Dd	N/A
Rose, K. et Ng, C. (2001).	A	D	Dd	N/A
Rosa, R. et O'Neill, M. D. (1999).	A	B	=	N/A
Robinson, P. (1996).	A	D	Dd	N/A
Herron, C. et Tomasello, M. (1992).	A	C	Id	Id
Shaffer, C. (1989).	A	D	=	N/A
Abraham, R. (1985).	A	D	=	N/A

A -- réelle déduction
 B -- Approche inductive consciente par découverte guidée
 C -- Approche inductive suivie d'une explication résumée explicite
 D -- Approche inductive implicite à l'aide de matériel structuré
 E-- Approche inductive implicite sans l'aide de matériel structuré
 Id : inductif
 Dd : déductif
 = : aucun avantage significatif

Comme mentionné précédemment, l'expression « approche inductive » s'oppose à « approche déductive » par le fait que dans la première, les observations précèdent la règle, alors que dans la seconde, c'est la règle qui précède l'exemple. On comprend alors que les pratiques découlant de l'approche inductive sont variées : pratiques inductives où l'enseignant « guide » les élèves vers la découverte de la règle (pratique B), pratiques inductives inspirées de la démarche scientifique, où les élèves observent, émettent des hypothèses, qu'ils vérifient par la suite (pratique C), où pratiques implicites où la règle est inférée par l'élève, suite à l'observation de corpus structurés ou non (pratiques D et E)

Nous avons ciblé les études comparatives afin de permettre une mesure et une comparaison de l'efficacité. Évidemment, l'apprentissage est un objet complexe, et le niveau de rétention ne peut se limiter à un seul élément de mesure. Nous analyserons donc également les autres aspects des études pris en considération par leurs auteurs.

2.7.1 Les constats bruts des recherches comparant les approches déductive et inductive

En observant les résultats des douze études, résumés dans le tableau 4, nous constatons entre elles des résultats distincts : quatre études (Erlam, 2003; Mohammed et Jaber, 2008; Robinson, 1996; Rose et Ng, 2001) concluent à un avantage aux pratiques déductives, quatre études (Haight *et al.*, 2007; Herron et Tomasello, 1992; Kim, 2007; Vogel *et al.*, 2011) à un avantage aux pratiques inductives, et 4 études (Abraham, 1985; Rosa et O'Neill, 1999; Shaffer, 1989; Takimoto, 2008) ne peuvent départager les efficacités.

Par contre, on peut voir que les différentes modalités opérationnelles de l'approche inductive ont un impact direct sur les conclusions de l'étude. En effet, toutes les études dont les modalités de la l'approche inductive sont de catégories B ou C, c'est-à-dire prévoyant dans l'intervention une explicitation de la règle par l'enseignant, montrent une meilleure efficacité des pratiques inductives. Inversement,

les études comparant la modalité D, implicite, mettent presque toujours en évidence un avantage aux pratiques déductives, ce qui confirme les conclusions de plusieurs chercheurs montrant l'importance d'un enseignement explicite (p.e. Hattie, 2012; Spada et Tomita, 2010).

Nous pourrions donc conclure, après analyse des 12 études, à une efficacité plus marquée pour les pratiques inductives-explicites B et C, suivi de la pratique déductive-explicite A, pour terminer avec les pratiques inductives-implicites (pratique D). Aussi, les quatre études ayant vérifié les résultats à long terme (7 à 14 semaines) présentent une meilleure efficacité des méthodes inductives²².

2.7.2 Autres variables à considérer pour mesurer l'efficacité

Il faut reconnaître que le regroupement d'écrits recensés est plutôt hétérogène et que plusieurs autres aspects que les pratiques de la méthode inductive entrent en ligne de compte et pourraient venir influencer les conclusions tirées, comme illustré dans le tableau 5.

²² Les études concernées parlent d'*efficiency*, qui peut à la fois se traduire par efficacité et efficacité. Comme dans chacun des cas, le temps de classe était contrôlé, nous nous permettons de traduire le terme par efficacité, malgré que toutes les ressources (temps de correction, ressources informatiques, etc.) n'ont pas toujours été contrôlées afin d'être semblables d'un groupe à l'autre des échantillons.

Tableau 5
Les caractéristiques des études recensées

	Langue	Niveau scolaire	L1	Outil d'évaluation	Nbr sujets
Vogel <i>et al.</i> (2011)	Fra	Université	Anglais	Choix de réponses et entrevues	40
Takimoto, (2008)	Ang	Université	Japonais	Texte troué, jeu de rôle (oral), compréhension orale	60
Mohammed et Jaber, (2008)	Ang	Université	Arabe	Choix de réponses et phrases à transformer	93
Kim, (2007)	Ang	Université	Coréen	Combinaison de phrases	90
Haight <i>et al.</i> (2007)	Fra	Secondaire	Anglais	Choix multiples	47
Erlam, (2003)	Fra	Secondaire	Anglais	Production écrite et orale	69
Rose et Ng, (2001)	Ang	Université	Cantonais	Réponses courtes + productions	44
Rosa et O'Neill, (1999)	Esp	Université	Anglais	Réponses courtes	67
Robinson, (1996)	Ang	Université	Espagnol	Mesure de la vitesse de réponse	
Herron, et Tomasello, (1992)	Fra	Université	Anglais	Phrases trouées	26
Shaffer, (1989)	Esp et Fra	Secondaire	Anglais	Production écrite	319
Abraham, (1985)	Ang	Université	Varié	Combinaisons de phrases	56

En effet, on doit considérer plusieurs éléments, qui peuvent être regroupés en trois catégories, soit les objets d'enseignement (langue apprise, objet de savoir), les caractéristiques des apprenants (niveau scolaire, L1 concernée), et les choix

méthodologiques lors des études (outils d'évaluation, durée de l'intervention, nombre de sujets).

2.7.2.1 *Objet d'enseignement*

Une première constante concernant l'objet d'enseignement relève du fait que toutes ces interventions éducatives concernent l'enseignement d'une L2. La transférabilité des conclusions concernant l'enseignement des L2 à l'enseignement des L1 n'est évidemment pas automatique. En effet, le processus d'apprentissage d'une langue seconde, influencé par la maîtrise d'une langue première, n'est pas semblable pour l'apprentissage d'une langue première (Jaffré, 2004). Aussi, les objectifs et la motivation sont souvent différents. L'apprentissage des L2 est autant, sinon plus souvent, motivé par la communication orale que par la communication écrite. Cela explique que les objets d'enseignement choisis concernent surtout des aspects syntaxiques, fondamentaux à l'oral, plutôt que des aspects morphologiques, fréquents en français (Jaffré, 2004) et concernant davantage l'écrit.

Aussi, l'apprentissage de toutes les langues n'implique pas nécessairement les mêmes difficultés. Or, cinq études sur les douze concernent l'apprentissage du français, les autres étant centrées sur l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol. Si on ne regarde que les conclusions des études concernant l'apprentissage du français, les résultats sont aussi variés, trois montrant l'efficacité supérieure des pratiques inductives (Haight *et al.*, 2007; Herron et Tomassello, 1992; Vogel *et al.*, 2011;), une celle des pratiques déductives (Erlam, 2003) et une ne démontrant pas de différences significatives (Shaffer, 1989).

2.7.2.2 *Caractéristiques des apprenants*

Plusieurs études ont été menées auprès d'étudiants universitaires (Abraham, 1985; Herron et Tomassello, 1992; Kim, 2007; Mohamed et Jaber, 2008; Rosa et O'Neill, 1999; Rose et Ng, 2001; Takimoto, 2008; Vogel *et al.*, 2011;) et peu auprès d'une clientèle de niveau secondaire (Erlam, 2003; Haight *et al.*, 2007; Shaffer, 1989).

Les caractéristiques d'un apprenant, que ce soient sa langue, son âge ou son degré scolaire, peuvent aussi jouer sur l'efficacité des méthodes.

Abraham (1985) et Rivers (1975 : voir Mohammed et Jaber, 2008) considèrent que les pratiques déductives sont à privilégier auprès des populations plus âgées et que les pratiques inductives sont à privilégier pour les populations plus jeunes, ou moins avancées, mais Mohammed et Jaber (2008) leur reprochent de ne pas avoir mentionné l'âge charnière entre les deux populations.

Mohammed (2004) a comparé les perceptions qu'avait une population d'apprenants universitaires des pratiques inductives et déductives quant à l'enseignement de notions grammaticales et en a conclu que les étudiants n'avaient pas de préférence significative quant à la méthode préconisée par le professeur. Haight *et al.* (2007) ont quant à eux noté dans leur expérimentation qu'une majorité d'étudiants avaient mentionné préférer les pratiques déductives pour l'enseignement des notions grammaticales. Par contre, l'étude ne montre pas de relations entre la perception de l'approche pédagogique et l'efficacité de ces approches sur l'apprentissage des notions grammaticales. Vogel *et al.* (2012) concluent que les étudiants préférant l'explication préalable des règles (et donc l'approche déductive) réussissent mieux, paradoxalement, à l'aide des pratiques inductives. La perception de l'apprenant peut donc venir influencer l'efficacité des modèles d'intervention privilégiés, mais sa préférence ne correspond pas forcément à la pratique la plus efficace.

2.7.2.3 Les choix méthodologiques

Le choix des dispositifs d'évaluation mis en place par les différents chercheurs peut aussi avoir un lien avec les conclusions des différentes études.

En premier lieu, les instruments de mesure choisis, pour la plupart des questionnaires à choix multiples, des exercices troués ou des transformations de phrases, ne vérifient pas la sollicitation des savoirs en situation de compétence scripturale.

En second lieu, les moments de l'évaluation entrent aussi en ligne de compte. La plupart des études vérifiaient l'apprentissage tout de suite après la leçon. Seulement quatre (Haight *et al.*, 2007; Herron et Tomassello, 1992; Kim, 2007; Vogel *et al.*, 2011) s'intéressaient à la rétention à long terme (entre 7 et 14 semaines plus tard).

En troisième lieu, le nombre de sujets des études (N = 26 à 93) est une autre limite à considérer pour la généralisation des résultats.

2.7.3 Discussion

Classer les interventions en didactique de la grammaire d'une manière dichotomique (déductive/inductive) est une simplification dont nous sommes conscients, mais qui est pertinente pour distinguer certaines approches à la base des pratiques d'enseignement. Or, non seulement les résultats obtenus par la recension d'écrits sont partagés, mais ils concernent l'enseignement d'une L2, ce qui rend ces résultats difficilement transférables aux L1. De plus, les clientèles concernées sont diverses, tant en termes de langue d'apprentissage, de L1, que de niveau d'enseignement.

Aussi, les objets d'enseignement suggérés sont nombreux, mais il s'agit toujours d'objets grammaticaux. Or, si leur apprentissage nous semble importante, dans une approche par compétences, l'importance de l'apprentissage des savoirs se justifie par leur utilisation en contexte de sollicitation de compétence, particulièrement à l'écrit (MELS, 2004).

C'est pourquoi il nous semble essentiel de s'intéresser à l'efficacité des pratiques pédagogiques selon l'approche préconisée, mais pour l'apprentissage de notions grammaticales en français langue d'enseignement au secondaire. Cela permettra aux enseignants d'être mieux outillés pour déterminer les dispositifs de formation qu'ils privilégient pour l'enseignement des contenus grammaticaux.

Évidemment, l'ampleur de cet intérêt est encore plus important s'il concerne un objet de savoir ayant des répercussions sur le processus rédactionnel, comme le CN.

3 LE PÔLE DE L'OBJET DE SAVOIR

Comme mentionné précédemment, l'objet de savoir pour lequel nous voulons comparer l'efficacité selon l'approche pédagogique est le CN. Nous le situons dans le contexte de grammaire actuelle, pour ensuite intégrer cette dernière au concept de processus rédactionnel, tel que proposé par Hayes et Flower (1987).

3.1 La grammaire

Le mot « grammaire » est polysémique. D'ailleurs, sept sens différents du terme furent dénombrés par Combettes et Lagarde (1982). Les auteurs listent que le terme *grammaire* peut être considéré comme la propriété de toutes les langues (1), comme une discipline scientifique (2), comme une branche de la linguistique (3), comme les symboles reliés entre eux par un ensemble de règles (4), comme l'art de parler et d'écrire correctement (5), comme une activité scolaire (6) ou comme un produit manufacturé (7).

Par propriété de toutes langues (1), les auteurs désignent « l'organisation interne, la structuration d'une langue, les régularités de combinaisons, l'arrangement systématique des parties. » (Combettes et Lagarde, 1982, p.14) Peu importe la langue, celle-ci a un fonctionnement interne, que le locuteur possède intuitivement, et qui peut être appelé la grammaire d'une langue.

Par discipline scientifique (2) Combettes et Lagarde (1982) entendent une discipline « dont l'objet est l'étude des langues (grammaire comparée), de leur histoire (grammaire historique, philologie) ou de leur structure (grammaire descriptive, grammaire structuraliste). » (p.15) C'est donc le discours visant la description d'une langue qui peut être appelé grammaire. Dans cette définition, « grammaire » est l'équivalent de « linguistique ».

La grammaire peut également être perçue comme une branche de la linguistique (3), qui limite cette notion à la morphosyntaxe, excluant donc toute notion d'orthographe d'usage ou de phonologie.

Dans le cadre de la grammaire générative, le mot grammaire peut représenter « le modèle hypothétique construit par le linguiste sous forme d'un mécanisme fini capable d'engendrer un ensemble infini de phrase » (Combettes et Lagarde, 1982, p.18). La grammaire est alors un ensemble de symboles reliés entre eux par un ensemble ordonné de règles (4). Ce système permet de décrire le fonctionnement de la langue.

La grammaire peut également être définie comme l'art d'écrire et de parler correctement (5). Elle sera alors « une discipline qui a pour objet de définir le maniement correct de la langue » et correspondra à « l'ensemble des règles déterminant le bon usage » (Combettes et Lagarde, 1982, p.19). Cette grammaire s'avère une prescription de règles, et les auteurs concluent que cette définition « correspond à la conception la plus répandue. » (p.19)

La grammaire peut aussi être définie comme une activité scolaire (6), les élèves considérant qu'on peut faire de la grammaire, comme on peut faire de la mathématique, de l'histoire ou de la géographie.

Finalement, la grammaire peut renvoyer à un produit manufacturé et commercialisé (7). Pour parler de l'objet utilisé dans le contexte scolaire, nous utiliserons dans le cadre de cette thèse *grammaire de référence*, pour éviter la confusion et pour souligner la finalité de l'utilisation de cet ouvrage (Vincent, 2005, Nadeau et Fisher, 2006).

Le terme *grammaire* sera utilisé dans la présente thèse principalement selon la troisième définition, soit celle qui concerne principalement l'aspect morphosyntaxique de la langue, et excluant ainsi l'orthographe d'usage et donc la morphologie lexicale (Roy et Labelle, 2007) Nous sommes convaincu de

l'importance de la grammaire du texte pour déterminer la compétence d'un scripteur. Seulement, comme l'objet de savoir déterminé, le CN, fait davantage référence à des aspects syntaxiques et morphologiques, nous croyons que cette appellation permettra de circonscrire notre objet à ces dimensions.

Il est possible de croire que la cinquième définition, considérant la grammaire comme une prescription immuable, est celle qui est largement partagée par les élèves et les enseignants de l'expérimentation. Le contexte d'interrelation avec le milieu d'enseignement nous amène à utiliser « grammaire » selon cette définition ou d'autres, qui permettent de dialoguer avec les acteurs d'un milieu en évitant de s'enfermer dans un cadre conceptuel trop restreignant. C'est ainsi que nous parlerons aussi de « cours de grammaire » (définition 6) lorsque nécessaire, pour représenter une réalité telle qu'identifiée par les élèves et les enseignants.

Bref, il faut être conscient de l'aspect polysémique du terme, mais nous ne pourrions pas nous limiter à une signification exclusive, étant donné l'interrelation recherche-formation-pratique qui sous-tend cette recherche. Nous décrirons maintenant cet objet de savoir, mais en ayant préalablement pris soin de décrire l'essentiel de l'environnement dans lequel il s'inscrit, soit la grammaire actuelle.

Le terme de « grammaire actuelle » est utilisé par certains chercheurs (p.e. Lefrançois, 2003), alors que d'autres préfèrent celui de « grammaire nouvelle » (Nadeau et Fisher, 2006), de « grammaire rénovée » (Wilmet, 2007) ou de « grammaire moderne » (Boivin et Pinsonneault, 2008). Nous privilégierons le terme « grammaire actuelle », croyant qu'il représente bien le fait que la théorie grammaticale décrite est bien implantée en tant que référence actuelle, même si plusieurs regrettent que certaines applications de ses principes soient mal transmises (p.e. Gauvin, 2011). Nous avons exclu le terme de grammaire nouvelle qui implique un avant et un après, comme si la grammaire traditionnelle qui servait auparavant de référence était un bloc monolithique, ce qui n'en est rien, les réformes et réfections ayant été nombreuses au cours des années (Chervel, 1977). Il faut reconnaître que les changements apportés

par la grammaire actuelle ont été des changements assez profonds. Ils reposent sur des travaux en linguistique amplement antérieurs à leur transposition scolaire (p.e. Brunot, 1908). Certaines présuppositions quant aux modifications concernent leur nature, qui, contrairement à ce que certains croient, dépassent la simple modification terminologique (Lefrançois, 2003; Nadeau et Fisher, 2006).

La grammaire actuelle repose sur deux grands principes : celui de soutenir le développement des capacités langagières, en particulier la compétence scripturale, et celui de comprendre les grandes régularités de la langue en développant des réflexes d'observation et d'analyse de celle-ci (Chartrand et Paret, 1989). Ces principes peuvent être illustrés par deux concepts essentiels de la grammaire actuelle, soit la phrase de base (PdB) et les manipulations syntaxiques.

Avec cette théorie grammaticale, la PdB devient l'élément central d'analyse, remplaçant le mot qui, lui, était au cœur de l'analyse de phrase traditionnelle. La PdB est « une phrase dont la structure est tout à fait conforme au modèle de base, parce qu'elle comprend deux constituants obligatoires, avec éventuellement un ou plusieurs constituants facultatifs et mobiles, et parce qu'elle n'a subi aucune transformation de type ou de forme » (Chartrand, 1999, p.76). Les deux groupes obligatoires sont le groupe sujet (GS) et le groupe prédicat (Gpred). Nous ajouterions à cela que les trois groupes constituants de la phrase de base doivent respecter un ordre précis (Boivin et Pinsonneault, 2008). Chaque phrase de la langue (en excluant les phrases à construction particulière) est donc perçue comme une phrase issue d'une PdB à laquelle peuvent avoir été apportées des transformations à l'aide des manipulations syntaxiques.

Chartrand (1999) définit les manipulations comme des « interventions effectuées sur des mots, des groupes, des phrases subordonnées et des phrases afin de

les analyser²³ » (p.66). Les grammaires de référence consultées (Chartrand, 1999; Côté et Xanthopoulos, 2006; Laporte et Rochon, 2007; Lecavalier, 2011) précisent qu'il y a entre 4 et 6 manipulations qui peuvent être effectuées, le nombre variant selon les regroupements de certaines d'entre elles (l'effacement, le déplacement, le remplacement, l'addition, l'encadrement, le dédoublement). C'est avec ces manipulations que l'on peut vérifier les comportements d'un groupe, et ainsi déterminer sa catégorie ou sa fonction qui régissent le comportement syntaxique ou morphologique. D'ailleurs, la grammaire actuelle se reconnaît, entre autres, par sa centration sur les définitions morphosyntaxiques des catégories grammaticales plutôt que par les définitions sémantiques (Lebrun et Boyer, 2004)

Cette approche met en évidence les grandes régularités - p.e., un complément direct du verbe se pronominalise, se remplace par *quelqu'un* ou *quelque chose* – et insiste moins sur les exceptions. Aussi, la langue est vue comme un système où chacun des éléments étudiés s'imbriquent les uns aux autres, obligeant un apprentissage systémique des notions plutôt qu'un apprentissage compartimenté. (Chartrand, 2009).

Reste par ailleurs à distinguer les types de savoir, afin de définir les savoirs retenus en lien avec le CN.

3.2 Les types de savoirs

La taxonomie des savoirs de Gagné (1985), popularisée au Québec par Tardif (1992), nous permet de décortiquer les savoirs enseignés selon la sollicitation cognitive de certains aspects. On distingue trois types de savoirs: les savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels.

²³ À ne pas confondre avec les opérations textuelles, qui, elles, « permettent un travail stylistique sur la phrase et le texte » (Chartrand, Lord et Gauvin, 2011, p. 47).

Les savoirs déclaratifs, qui une fois intégrés deviennent des connaissances (Verrac, 2006), correspondent essentiellement à des savoirs théoriques. Il s'agit, selon Gagné (1985), de la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes.

Les savoirs procéduraux correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Fréquemment, dans les écrits pédagogiques, ces savoirs sont décrits comme des savoir-faire. Les savoirs procéduraux se différencient des savoirs déclaratifs, car il s'agit de connaissances de l'action, de connaissances dynamiques (Tardif, 1992)

Les savoirs conditionnels se réfèrent aux conditions de l'action. Ils concernent le quand et le pourquoi. À quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action ? Pourquoi est-ce adéquat d'employer cette stratégie, cette démarche, de réaliser cette action ? Une fois transposés en connaissances, ils deviennent un ensemble de connaissances à la frontière des savoir-faire et des attitudes de la figure 2.

Les savoirs enseignés en lien avec le CN seront de quatre ordres. En effet, on peut considérer que de savoir reconnaître les CN, ou d'identifier les sortes de CN sont des savoirs déclaratifs syntaxiques. Par ailleurs, comprendre la logique du nom donneur d'accord et de l'adjectif receveur d'accord, ou l'invariabilité des Gprép sont des savoirs procéduraux morphologiques. Aussi, mener des opérations textuelles sur les CN en faisant des ajouts, des effacements ou des remplacements demande des savoirs procéduraux syntaxiques. Finalement, utiliser les différents savoirs présentés afin de s'assurer d'une utilisation judicieuse des CN en situation de compétence scripturale, afin d'éviter des répétitions inutiles, ou pour donner des informations pertinentes ou évocatrices aux lecteurs, entre dans la catégorie des savoirs conditionnels.

Voyons maintenant, dans le détail, comment se définit le CN.

3.3 Le complément du nom (CN)

Il est important de définir le CN, notre objet de savoir enseigné. En effet, certains pourraient interpréter ce concept selon sa signification en grammaire traditionnelle, ce terme ayant eu une autre signification avant l'avènement de la grammaire actuelle. Aussi, les descriptions scientifiques dans le champ de la linguistique diffèrent de la transposition didactique qui en a été faite. Nous présenterons donc succinctement sa description selon Riegel, Pellat et Rioul (2014) et Gobbe (1995). Nous consacrerons ensuite l'essentiel de cette section à la définition du GN selon la transposition didactique qui en a été faite, en utilisant les prescriptions officielles au Québec, de même que les ouvrages de grammaire de référence approuvés par le MELS²⁴ selon des critères pédagogiques et linguistiques (MELS, 2013).

3.3.1 Le modifieur, selon Riegel, Pellat et Rioul (1994; 2014)

Riegel *et al.* (2014) ont écrit un ouvrage de grammaire qui sert de référence, à notre connaissance, à tous les auteurs québécois d'ouvrages de grammaire visant une transposition didactique des savoirs scientifiques (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand *et al.*, 2011; Côté et Xanthopoulos, 2006; Laporte et Rochon, 2007; Lecavalier, Lachance et Bonneville, 2011). Nous considérerons la transposition didactique²⁵ selon sa définition la plus répandue, soit celle du processus de transformation du "savoir savant" au "savoir enseigné" (Chevallard, 1985). Il est donc pertinent de vérifier les informations concernant le CN que l'ouvrage renferme, afin de comprendre les bases de la grammaire actuelle telle qu'elle est transposée pour l'enseignement.

²⁴ La liste des ouvrages de grammaire approuvés par le MELS est télé-accessible au http://www1.mels.gouv.qc.ca/bamd/doc/Liste_secondaire_fr_ref.pdf

²⁵Nous sommes par contre conscient qu'il n'existe pas une, mais des transpositions didactiques, et qu'on pourrait considérer comme transposition le processus de transformation des savoirs savants aux savoirs prescrits, des savoirs prescrits aux savoirs enseignés, des savoirs enseignés aux apprentissages effectifs (Perrenoud, 1998).

Les auteurs y mentionnent qu'un GN est un groupe qui, sous sa forme minimale, est constitué d'un déterminant et d'un nom (avec certaines exceptions, comme la présence d'un nom propre, celle d'un GN suivant une préposition dans le groupe prépositionnel, etc.). Ils nuancent en ajoutant que cette définition se doit d'être assouplie, étant donné que de nombreux groupes (avec noms propres ou noms communs) ne demandent pas de déterminants, et que cette définition ne correspond pas à l'ajout de groupes qui fonctionnent comme des GN canoniques à tête nominale, soit les pronoms, les subordonnées complétives, les groupes de l'infinitif et les relatives substantivées²⁶. En d'autres mots, le groupe est ici défini selon sa fonction - peut-on ou non substituer le groupe concerné au GN - plutôt que selon la catégorie de son noyau.

Lorsqu'un GN est accompagné d'une expansion, les auteurs utilisent plutôt l'expression « modifieurs du nom » pour nommer ces éléments insérés dans le GN. Ils font la transition entre la grammaire traditionnelle et la grammaire actuelle en mentionnant que les modifieurs peuvent être de plusieurs ordres: l'adjectif épithète, le groupe prépositionnel complément du nom, la subordonnée relative et, plus rarement, la subordonnée complétive et les constructions infinitives²⁷, qui sont tous des éléments facultatifs (donc effaçables) et qu'ils fonctionnent comme des compléments du nom, selon sa définition en grammaire traditionnelle. Dans cette optique, le terme *complément du nom* ne faisait référence qu'à ce qu'on appelle en grammaire actuelle des groupes prépositionnels ayant la fonction d'expansion du groupe du nom, en excluant les appositions (ex.: la ville de Paris) ou les compléments circonstanciels (ex.: les immeubles de New York).

²⁶ « Le relatif n'ayant pas d'antécédent, ces relatives ont exactement la distribution d'un GN et sont donc pleinement substantives» (Riegel, Pellat et Rioul, 2014, p. 816). Par exemple: Qui veut voyager loin ménage sa monture. (*ibid*, p.816).

²⁷ La construction infinitive est d'ailleurs considérée comme telle si elle possède un verbe noyau à l'infinitif, qu'il soit précédé ou non d'une préposition (l'exemple donné est *l'idée de démissionner*, p.271).

En ce qui a trait à la ponctuation, Riegel *et al.* (2014) utilisent les termes déterminatifs (de même que d'une manière synonymique les termes « restrictif » et « sélectif ») et explicatifs (ou « descriptif » ou « non restrictif »), à l'instar de la grammaire actuelle, pour une explication sémantique des cas de virgules entourant ces modificateurs. Ils expliquent: «Ils sont dits déterminatifs lorsqu'ils restreignent l'extension du nom [...] Lorsqu'ils n'affectent pas l'extension du nom tête du GN, ils exercent une fonction dite explicative, parce que, faute de restreindre l'extension du nom, ces modificateurs s'interprètent comme une caractérisation non identificatoire, mais néanmoins communicativement pertinente, du référent identifié par le reste du GN. [...]» (p.274).

Par contre, contrairement à la grammaire actuelle, les modificateurs explicatifs mis en apposition sont extérieurs au GN, « généralement séparés par l'intonation ou par une pause, et dans l'écrit standard par une virgule » (*Ibid*, p.274). Cela s'avère seulement si ces modificateurs sont apposés (dans *mon vieux père*, *vieux* est explicatif, et fait partie du GN, contrairement à *Plutôt vieux, mon père*), qu'ils soient des groupes adjectivaux, des groupes nominaux apposés, des groupes prépositionnels qualifiants, ou des relatives explicatives. Ils sont alors considérés comme des modificateurs du GN²⁸, et non des modificateurs du nom.

3.3.2 *Les expansions du groupe du nom, selon Gobbe (1995)*

Pour Gobbe, le GN est composé d'un déterminant et d'un nom (avec les exceptions préalablement mentionnées dans Riegel *et al.*, 2014) et d'expansions facultatives, ayant une relation de «dépendance ou de subordination » (p. 135). Ainsi, la relation de dépendance est observable par une manipulation syntaxique : l'effacement, possible pour l'expansion, impossible pour le noyau. Il définit le GN

²⁸ Riegel *et al.* (2014) ajoutent que les adjectifs verbaux, les participes passés ou présents sont aussi appelée *épithète détachée*, et que ceux-ci «précèdent ou suivant le GN de rattachement s'il s'agit du sujet (il leur est même possible en ce cas d'être rejetés en fin de phrase, ce qui peut provoquer des ambiguïtés); ils suivent le nom si c'est un autre syntagme, mais peuvent en être disjoints si c'est un pronom complément » (p.355).

(qui n'implique que le nom et le déterminant) comme le *subordonnant* ou le *support*, et l'expansion comme le *subordonné*.

Il procède à l'analyse de différents ouvrages de grammaire (Baguette et Moreau, 1985; Baylon et Fabre, 1983; Bonnard, 1982; Gobbe et Tordoir, 1986; Grevisse et Goosse, 1989; Wagner et Pinchon, 1962) en ce qui a trait aux expansions du nom et met en évidence les nombreuses étiquettes utilisées pour répartir les différentes expansions: les épithètes (adjectif épithète, adjectif apposé, substantif épithète, substantif épithète détachée ou apposition), les compléments du nom²⁹ et l'apposition³⁰, sans pour autant traiter de la subordonnée relative ou complétive.

À la suite des analyses, Gobbe fait quelques propositions didactiques, dont l'idée de regrouper tous les éléments subordonnés au nom sous le terme de CN. Il ajoute quelques propositions (qui ne sont pas retenues, en grammaire actuelle, comme montré plus loin), dont celle de reconnaître au CN un caractère indirect ou direct (selon qu'il y ait préposition ou non), détaché ou non détaché (faisant ainsi des appositions et autres compléments détachés des CN à part entière), et faisant partie d'une classe grammaticale (adjectif, nom, etc.). Quant aux termes remplacés (épithète, CN, apposition), Gobbe (1995) ne se prononce pas sur la conservation ou non de leur utilisation (quoiqu'il propose de remplacer l'ancien CN pour éviter la polysémie), reconnaissant leur importance dans la tradition scolaire.

²⁹ Définis, en grammaire traditionnelle, comme un nom subordonné à un autre nom, subordination normalement marquée par une préposition, ou encore placé immédiatement après un nom avec ellipse de la préposition, habituellement non détaché, mais pouvant l'être (*un long temps passa, de méditation et d'étude*).

³⁰ Pour Wagner et Pinchon (1962, in Gobbe, 1995), l'apposition n'est pas une fonction, mais un cas particulier de construction. En grammaire traditionnelle, l'apposition est basée sur une relation sémantique entre deux noms, soit par une construction non prépositionnelle, où rien ne sépare les deux noms (Le poète Verlaine), soit une construction non prépositionnelle avec ponctuation (Mon maître, M. Dubois), soit une construction prépositionnelle, où le subordonné est rattaché par un *de* explétif (La ville de Paris).

3.3.3 *Le complément du nom, selon sa transposition didactique actuelle*

Étant donné que nous nous intéressons au CN tel qu'enseigné en classe de français, notre cadre conceptuel s'organisera autour de sa définition selon le PFÉQ (MELS, 2004), selon la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010) et selon les grammaires de référence destinés aux élèves du secondaire (Chartrand *et al.*, 2011; Chevalier, 2011; Côté et Xanthopoulos, 2006; Laporte et Rochon, 2007).

En définissant le CN selon les transpositions didactiques qui en sont faites, nous pourrions nous outiller pour déterminer, au chapitre méthodologique, ce qui devrait faire partie de l'enseignement du CN en 1^{re} secondaire. Du même coup, nous pourrions identifier un certain nombre d'aspects pouvant occasionner des erreurs lors des rédactions. Commençons par analyser les CN tels qu'ils sont définis dans le *PFÉQ* (MELS, 2004).

3.3.3.1 *Définition des CN selon le PFÉQ (MELS, 2004)*

Le *PFÉQ* (MELS, 2004), programme par compétences comme nous l'avons déjà expliqué, s'articule autour de trois compétences : *lire et apprécier des textes variés*, *écrire des textes variés* et *communiquer oralement selon des modalités variées*. Les savoirs grammaticaux sont définis dans une section appelée *notions et concepts* suivant la description des compétences, ces savoirs étant considérés comme des « ressources au service de la communication » (p. 129). Contrairement au programme d'inspiration behavioriste de 1980, où chaque objectif était découpé en sous-objectifs, qui étaient autant de sujets à traiter distinctement, ici, la vision de l'apprentissage est plus globale. Dans cette perspective, les savoirs (ici appelés « notions et concepts ») ne sont pas définis avec la même précision. Dans la section traitant entre autres des notions et concepts grammaticaux, on mentionne bien que l'élève doit « entreprendre l'apprentissage explicite et systématique des éléments relatifs aux groupes nominal et adjectival dès le début du [premier] cycle » (p. 133), que l'on doit s'intéresser aux groupes selon « leurs particularités sur le plan de la construction et aux éléments qui les constituent » (p. 133), qu'on doit « reconnaître et utiliser, au début du cycle, les subordonnées relatives introduites par qui et que » (p.

133), que les concepts de noms et d'adjectif doivent être représentés « de façon opératoire » (p. 135) (donneur et receveur d'accord), sans pour autant définir les différents notions et concepts à la base de ces savoir-faire, ce qui est plutôt le rôle de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010).

3.3.3.2 Définition du CN selon la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010)

Dans le cadre de cette thèse, comme nous le verrons dans le chapitre méthodologique, nous nous intéressons principalement au CN tel qu'enseigné en première secondaire. *La Progression des apprentissages* (MELS, 2010) est un document ministériel officiel qui vise à apporter «des précisions sur les connaissances que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser chaque année du secondaire» (p.3) pour «aider [les enseignants] à planifier leur enseignement et les apprentissages que feront leurs élèves» (p.3).

Pour le premier cycle, les notions impliquées dans le concept de CN sont nommées à travers le document, et facilement repérables grâce à la table des matières et au tableau récapitulatif. Ces notions sont énumérées dans le tableau 6.

Tableau 6

Le CN au 1er cycle selon la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010, p.10)

Libellés du programme
Identifier les aspects et les sous-aspects décrits ou les développer avec précision, de manière sommaire ou détaillée, en ayant recours aux moyens suivants: [...] les expansions dans le GN [...] (p.10)
Le groupe adjectival (Gadj) complément du nom [GN+Gadj] Identification de l'adjectif noyau: manipulation de remplacement d'un adjectif par un autre et recours à la combinaison de ses caractéristiques syntaxiques (se place généralement après le nom, receveur de genre et de nombre du nom ou du pronom donneur), morphologiques (variation en genre et en nombre) et sémantiques (qualifiant ou classifiant; addition d'un adverbe devant le qualifiant pour le distinguer du classifiant; mise en degré de l'adjectif qualifiant: comparatif; superlatif; superlatif absolu)
Le groupe prépositionnel (Gprep), complément du nom [GN + Gprep] Identification du Gprep par sa construction: préposition + GN La préposition se distingue de l'adverbe par un critère syntaxique: elle doit avoir une expansion à sa droite.

Le GN, détaché ou non, complément du nom, avec la ponctuation adéquate

Selon la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010), plusieurs contenus relatifs au CN sont prévus pour le 2e cycle du secondaire. Mentionnons, à titre d'exemple, les groupes verbes participes ou les subordonnées complétives. Comme nous le verrons au chapitre méthodologique, nous n'inclurons pas ces contenus d'enseignement dans notre intervention, mais considérerons tous les contenus du 1er cycle, bien que notre étude ne se déroule qu'en 1re secondaire.

3.3.3.3 *Définition des compléments du nom selon les grammaires de référence approuvées par le MELS*

Pour définir le CN, tel qu'il est traité au secondaire, il est intéressant de consulter les différents ouvrages de grammaire de référence auxquels les élèves ont accès en classe. Ceux-ci sont utilisés par les élèves, la grammaire scolaire étant traditionnellement traitée comme un contenu immuable et incontestable (Germain et Séguin, 1995; Glais et Cottier, 2004; Nadeau et Fisher, 2006). Par ailleurs, les enseignants utilisent la grammaire de référence pour planifier, les élèves l'utilisent pour la consultation autonome en cas de doute grammatical en contexte de rédaction, et ils l'utilisent davantage en consultation autonome lorsque cet outil est utilisé par les élèves et l'enseignant lors des leçons (Vincent, 2006). Donc, la grammaire de référence a son utilité, tant pour l'enseignant que pour l'élève, et son contenu mérite d'être considéré, vu sa fonction référentielle.

Il est difficile de circonscrire tous les éléments concernant les CN inclus dans les différentes grammaires de référence, chacune d'entre elles ayant une conception de la présentation de leur description de la langue qui lui est propre. Pour une, on choisira de tout intégrer dans une section portant sur le CN, pour l'autre, les contenus seront fragmentés dans des sections distinctes (le nom, les accords, l'adjectif, la ponctuation, etc.). Aussi, comme nous le mentionnions précédemment, la grammaire actuelle s'intéresse beaucoup à l'interrelation entre les concepts, proposant un apprentissage systémique (Chartrand, 2010).

Pour en arriver à une description des contenus en grammaire actuelle, nous avons choisi d'analyser chacune des grammaires de référence approuvées par le MELS, qui devraient par le fait même être choisies de façon privilégiée par les enseignants, les directions et les commissions scolaires. Nous avons extrait de ces 4 ouvrages - *la Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand *et al.*, 2011), *la Grammaire au secondaire* (Côté et Xanthopoulos, 2008), *la Nouvelle grammaire pratique* (Laporte et Rochon, 2007), *l'Express grammatical* (Lecavalier, Lachance et Bonneville, 2011) - les informations contenues dans les sections concernant le CN et les sections concernant les différents groupes ou subordonnées pouvant servir de CN (groupe adjectival, groupe du nom, groupe prépositionnel, subordonnée relative, subordonnée participiale, subordonnée infinitive). Dans ces derniers cas, seuls les savoirs en lien avec la fonction de CN ont été retenus. Certaines grammaires de référence ne comportaient pas de sections bien définies. Dans ce cas, nous avons recherché ces notions dans l'index de l'ouvrage, et avons compilé l'information des pages référées. Il est à noter que les grammaires de référence les plus récentes, dont les quatre que nous analysons ici, partagent davantage de savoirs que ce qu'on pouvait retrouver dans les grammaires de référence des premières années d'implantation de la grammaire actuelle (Bellavance-Francoeur, Boulanger et Pépin, 1999; Canac-Marquis, 2000, Chénard, Desjardins et L'Écuyer, 2006), ce qui laisse supposer, après quelques années d'adaptation, une vision de plus en plus stabilisée de la théorie de la grammaire scolaire actuelle.

3.3.3.3.1 Informations relatives au CN

L'information relative au CN extraite des ouvrages des grammaires de référence concerne 4 aspects différents du concept de CN, que nous présentons ici.

Dans un premier temps, 2 grammaires de référence sur 4 font la distinction entre le CN et l'expansion du nom. Dans chacun des cas, on distingue les deux concepts en spécifiant que les expansions du nom remplissent la fonction de CN. Dans les autres cas, l'expansion du nom n'est pas mentionnée, ni à l'index, ni dans le corps du texte, ce qui laisse supposer que chacune d'elles est traitée distinctement,

sans que l'on fasse une catégorie générique relative au noyau étendu. Si on considère que chaque groupe n'a qu'une catégorie, l'appellation expansion du nom n'est effectivement pas essentiel en termes d'analyse du concept de CN, étant donné que la fonction peut servir d'élément rassembleur pour identifier ces groupes, et que les groupes pouvant remplir la fonction peuvent être identifiés par leur catégorie (groupe adjectival, groupe du nom, groupe prépositionnel, subordonnée relative, subordonnée complétive, subordonnée participiale, subordonnée infinitive). Le terme *expansion du nom* sert plutôt à expliquer la présence d'un subordonné (Gobbe, 1995) par rapport à la notion de noyau. L'avantage du terme d'*expansion*, c'est qu'il permet une cohérence avec le reste de la théorie de la construction de la phrase, chaque groupe étant constitué d'un noyau et pouvant avoir des expansions (expansions du verbe, de l'adverbe, de l'adjectif, etc.). En contrepartie, le terme *expansion du nom* (tout comme celui de *noyau*) amène une difficulté supplémentaire aux élèves tentant de distinguer *catégorie* et *fonction*, alors qu'*expansion* n'est ni l'une ni l'autre en grammaire actuelle.

Dans un deuxième temps, le cas du CN détaché, avant ou après le nom, est toujours mentionné directement dans la section portant sur le CN. Dans ce cas, on mentionne que sémantiquement, le CN détaché a un caractère explicatif. Certaines informations syntaxiques peuvent aussi y être rattachées, comme la place dans la phrase, relativement au nom sujet (début de phrase, avant ou après le noyau, fin de phrase), ou le remplacement par une subordonnée relative pour distinguer le groupe CN du groupe complément de phrase. La grammaire actuelle emprunte donc à ce sujet la description de Gobbe plutôt que celle de la grammaire traditionnelle.

Évidemment, cette notion de virgules autour du CN détaché peut aussi causer une erreur relative à l'encadrement erroné d'un CN déterminatif, ou de l'absence d'encadrement d'un CN explicatif, ce qui n'est pas expliqué à la section portant sur les CN, dans les grammaires de référence, mais bien dans celle portant sur la ponctuation. Dans les quatre ouvrages de référence, on mentionne qu'un CN peut être détaché, mais sans expliquer pourquoi. Cette analyse est distincte de ce qui est

présenté dans Riegel *et al.* (2014), où on fait la distinction entre modifieur (expansion) du nom et modifieur (expansion) du GN. Ici, les deux ont été combinés.

Dans un troisième temps, toujours sous la rubrique « CN », toutes les grammaires de référence énumèrent les sortes³¹ de CN possibles. Dans tous les cas, on énumère, comme le font Riegel *et al.* (2014), les quatre sortes les plus courantes, soit le groupe adjectival (p.e. « la tour illuminée », Laporte et Rochon, 2007, p.85), le groupe prépositionnel (p.e. « la tour de Londres », *ibid.*), le groupe du nom (p.e. « la tour Eiffel », *ibid.*) et la subordonnée relative (p.e. « la tour qui guide les avions », *ibid.*). À l'instar de Riegel, *et al.* (2014), elles mentionnent également la subordonnée complétive (p.e. « le fait que la tour de Pise penche », *ibid.*), mais une seule indique qu'un groupe verbe infinitif peut avoir la fonction de CN (« Mon souhait, voir cette tour, se réalisera », *ibid.*). Tous indiquent aussi le groupe verbal participe (p.e. « La tour guidant les avions », *ibid.*). Finalement, dans la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand *et al.*, 2011) les auteurs ajoutent le cas du groupe adverbial CN (« des gens bien », p.135). Ces informations entrent dans la catégorie des savoirs déclaratifs et n'ont pas de répercussions directes sur une possibilité d'erreur en rédaction.

Dans un quatrième temps, toutes les grammaires donnent des indications quant à la valeur sémantique ou syntaxique du CN. En effet, toutes traitent du caractère effaçable du CN, mais selon un spectre de précision allant de « Les CN peuvent être supprimés » (Lecavalier, Lachance et Bonneville, 2011, p.45) à « Le complément du nom peut généralement être effacé; il est facultatif. » (Chartrand *et al.*, 2011, p.116) en passant par « en effaçant les CN, on perd de l'information. Parfois, un CN peut même être indispensable au sens de la phrase » (Laporte et Rochon, 2007,

³¹ Étant donné que le terme catégorie est usuel pour représenter les classes de mots ou les groupes de mots s'orchestrant autour d'un noyau, nous ne pouvons utiliser ce terme pour montrer la distinction catégorie-fonction. Pour éviter la polysémie, nous utiliserons à défaut d'un terme plus adéquat celui de *sorte*, afin d'inclure les catégories et les subordonnées, même si celui-ci n'est pas utilisé dans les ouvrages de grammaire consultés.

p.85). Cette dernière définition nous semble la plus précise, permettant de distinguer le comportement syntaxique du CN et l'impact sémantique de sa suppression.

En ce qui concerne les déplacements du CN, ils sont mentionnés par les auteurs, mais avec une précision variable. Si dans la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand *et al.*, 2011) on retrouve la plus grande précision quant au déplacement, avec une distinction entre le CN placé après le nom (généralement pas déplaçable) et celui placé avant le nom, qu'il soit détaché ou non (déplaçable), *l'Express grammatical* (Lecavalier, Lachance et Bonneville, 2011) se contente de mentionner que le CN « se place souvent après le nom » (p.45).

Il est à noter que rien n'est indiqué dans les grammaires de référence quant aux manipulations syntaxiques de l'ajout ou de remplacement des CN³². Cela est dû au fait que ces grammaires se veulent descriptives et élaborent leur théorie autour de phrases déjà construites, et non de phrases à bonifier. Cela dit, l'ajout est sous-entendu lorsqu'on mentionne pouvoir effacer des CN (le contraire est donc aussi possible).

En résumé, on peut retenir que selon les grammaires de référence approuvées par le MELS (2013), le CN fait partie du groupe du nom, qu'il est l'expansion du nom noyau, et qu'il peut être détaché du nom qu'il complète lorsqu'il a une valeur explicative. Il peut être un groupe adjectival, un groupe prépositionnel, un groupe du nom ou une subordonnée relative, et, plus rarement, une subordonnée complétive, un groupe verbe participe, un groupe verbe infinitif ou un groupe adverbial. Il est syntaxiquement effaçable, bien qu'il soit parfois sémantiquement essentiel et on ne peut généralement pas le déplacer lorsqu'il est placé après le nom. Le déplacement est possible lorsqu'il est placé devant le nom, bien qu'on puisse

³² Sauf Chartrand *et al.* (2011), qui utilise le remplacement par une subordonnée relative pour parler du groupe adjectival CN ou du groupe verbal participe.

parfois changer le sens. Voyons maintenant ce que l'information recueillie des grammaires révèlent pour les quatre principales sortes de CN³³.

3.3.3.3.2 Informations relatives au groupe adjectival CN

Le groupe adjectival est défini dans la *Nouvelle grammaire pratique* (2007) comme « un groupe construit avec un adjectif » (p.101). Si cette définition nous semble imprécise (un groupe pourrait impliquer un adjectif sans que celui-ci soit le noyau du groupe), on mentionne plus justement dans toutes les autres grammaires de référence que le groupe adjectival est un groupe dont le noyau est un adjectif.

Il est à noter que l'appellation « épithète » utilisée par Riegel *et al.* (2014) a ici été complètement évacuée, l'expression épithète CN étant en soi une tautologie³⁴.

Dans un premier temps, la reconnaissance du groupe adjectival (surtout ceux ayant comme noyau un adjectif classifiant) est en soi une difficulté, surtout lorsque le noyau adjectif a une ou des expansions, modificateur ou complément de l'adjectif. Les quatre grammaires de référence énumèrent les constructions du Gadj., indiquant les différentes expansions possibles.

Dans un deuxième temps, toutes les grammaires de référence indiquent qu'un groupe adjectival CN peut être placé avant ou après le nom noyau du groupe du nom. On revient également sur la distinction entre adjectifs classifiant et qualifiant, impliquant des comportements syntaxiques différents (l'adjectif qualifiant court peut être placé avant le nom, l'adjectif classifiant ne peut avoir d'expansion). On indique

³³ Étant donné que notre étude se déroule au 1er cycle du secondaire et que la *Progression des apprentissages* y prévoit l'apprentissage des CN Gadj, Gprep, GN et subordonnée relative, nous nous concentrerons principalement sur ces sortes de CN.

³⁴ Riegel, Pellat et Rioul (2014) mentionnent que bien que la plupart des linguistes s'entendent sur l'intégration de ce qui s'appelait adjectifs démonstratifs, possessifs, indéfinis, interrogatifs et exclamatifs dans la catégorie des déterminants, cela ne se fait pas sans certaines résistances issues de la tradition grammaticale. Une fois ceux-ci intégrés à la catégorie des déterminants, les seuls adjectifs restant sont des adjectifs épithètes qui, à l'intérieur du GN sont des CN. La dénomination « épithète » devient donc superflue.

aussi que le groupe adjectival CN est effaçable, contrairement à celui ayant la fonction d'attribut. Nous précisons que dans les sections traitant du CN où on décrit les manipulations possibles, on rappelle que seuls les groupes adjectivaux ayant un adjectif qualifiant comme noyau peuvent être utilisés avant le nom noyau, entraînant parfois des distinctions de sens, comme dans l'exemple suivant :

« Un curieux homme = un homme bizarre

Un homme curieux = un homme ayant de la curiosité »

(Chartrand *et al.*, 2011, p.171)

Dans un troisième temps, les quatre grammaires de référence traitent des difficultés liées aux variations morphologiques et à la relation de receveur d'accord de l'adjectif. De façon générale, on y indique que l'adjectif varie en genre et en nombre (sauf s'il est utilisé comme adverbe), qu'il peut être simple ou complexe et qu'il peut être issu d'une forme verbale. Les différents ouvrages de grammaire insistent aussi sur certains cas particuliers d'accord de l'adjectif (adjectif de couleur, comme attribut avec la locution *avoir l'air*, avec un nom collectif, avec un trait d'union, etc.), souvent dans une section distincte de la description des groupes de mots. Nous ne décrivons pas tous ces cas de figure, mais la précision de ceux-ci varie d'un ouvrage à l'autre, selon que l'ouvrage ait davantage été construit selon une fonction descriptive ou référentielle (Vincent, 2007).

En bref, selon l'amalgame des quatre grammaires de référence, le groupe adjectival est un groupe dont le noyau est un adjectif, qui peut ou non avoir des expansions (groupe adjectival, groupe prépositionnel, subordonnée complétive). Le groupe adjectival CN se place généralement après le nom, quoiqu'il soit le seul CN à pouvoir être placé avant le nom. Il reçoit son accord de celui-ci, généralement en genre et en nombre, bien qu'il y ait plusieurs cas d'accords particuliers (p.e. adjectif de couleur, des adjectifs composés, des adjectifs coordonnés, etc.)

3.3.3.3.3 Informations relatives au groupe prépositionnel CN

Le groupe prépositionnel est un autre groupe pouvant remplir la fonction de CN. Voyons les principales caractéristiques relevées par les ouvrages.

En premier lieu, contrairement à Riegel *et al.* (2014), tous les auteurs des grammaires de référence consultées considèrent, au-delà de la construction prép+GN, d'autres formes de groupes prépositionnels, dont la caractéristique syntaxique discriminante est de débiter par une préposition (prep+GN, prep+Ginf., prep+Pron, prep+Gprep, prep+Gadv), qu'elle soit simple ou complexe. Celle-ci est d'ailleurs le noyau du groupe et doit avoir une expansion, qui ne peut être effacée. Chartrand *et al.* (2011) mentionne que le Gprép CN peut être effacé (comme les autres CN, d'ailleurs). Chartrand *et al.* (2011) ajoute que « le choix de la préposition est souvent délicat. Il faut consulter un dictionnaire au mot (verbe, adjectif, nom) qui commande une préposition afin de déterminer celle qui convient » (p.216). Chartrand *et al.* (2011) et Laporte et Rochon (2007) ajoutent également qu'une erreur de construction courante est d'ajouter une préposition « de » devant « d'autres », comme dans « *on parle de d'autres choses » (Laporte et Rochon, 2007, p.109).

En second lieu, les quatre grammaires de référence mentionnent que le Gprép CN doit être placé, dans tous les cas, après ce nom.

En troisième lieu, seuls Chartrand *et al.* (2011) énoncent une caractéristique morphologique en précisant que le nom inclus dans le Gprep se met au singulier s'il évoque l'unité, au pluriel s'il évoque la pluralité, et à un ou à l'autre si les deux cas sont possibles. Les autres ouvrages n'utilisent que des exemples, sans parler de l'accord. De plus, tous les exemples sont des Gprep singulier, débutant par la préposition « de », et qui n'illustrent pas une grande variété (p.e. la tour de Londres, les murs de ce château, une liste de l'équipement nécessaire).

Bref, en grammaire actuelle, un Gprep est un groupe débutant par une préposition, suivi d'un groupe ayant la fonction de complément de la préposition, qui

est non-effaçable. Le Gprep CN doit être postposé au nom et les accords, à l'intérieur du Gprep, ne dépendent pas, syntaxiquement, du noyau du GN.

3.3.3.3.4 Informations relatives au groupe du nom CN

Très peu d'informations sont données par les grammaires de référence quant aux caractéristiques du nom CN. Il faut principalement se fier aux exemples, beaucoup plus qu'aux explications, pour tirer une quelconque information concernant la construction du groupe, sa place dans le groupe du nom, ou son accord.

En premier lieu, toutes les grammaires de référence consultées présentent deux exemples de GN CN : un nom propre et un groupe du nom en apposition, détaché par une virgule³⁵. Il est à souligner que l'encadrement par des virgules en cas de CN explicatif, qui est un comportement caractéristique du CN quelle que soit sa catégorie, est toujours illustré entre autres par un groupe du nom CN, appelé apposition en grammaire traditionnelle (p.e. « Mathieu, mon ami », Lecavalier, Lachance et Bonneville, 2011, p.45; « Ce drakkar, vestige de L'époque des vikings », Laporte et Rochon, 2006, p.86).

En second lieu, les groupes du nom CN se placent généralement après le nom, et c'est ce qu'illustre par ces exemples, trois grammaires de référence sur les quatre. Dans *la Nouvelle grammaire pratique* (Laporte et Rochon, 2007), on mentionne par contre qu'un groupe du nom peut être détaché en début de phrase et que dans ce cas, celui-ci n'a pas de déterminant (« Vestige de l'époque des Vikings, ce drakkar », p.86).

En troisième lieu, les ouvrages de grammaire consultés ne mentionnent pas de comportement morphologique particulier entre le nom noyau du groupe du nom et le nom noyau du groupe du nom expansion. Qui plus est, les exemples choisis

³⁵ Un GN CN pourrait aussi être un nom commun postposé au nom, sans être en apposition (ex.: Érik le viking). Cela n'est pas contre pas mentionné dans les grammaires de référence consultées.

montrent toujours, pour les groupes du nom comme expansions ayant comme noyau un nom commun, une similitude de genre et de nombre avec le noyau du groupe du nom (p.e. « Mathieu, mon ami », Lecavalier, Lachance et Bonneville, 2011, p.45), sauf Chartrand *et al.* (2011), qui utilise une expansion au masculin à un nom féminin (« Cette mosaïque, chef d'œuvre de l'art byzantin », p.116).

Bref, le GN CN est un groupe construit autour d'un nom propre ou d'un nom commun, postposé au nom à moins d'être détaché en début de phrase. Le nom étant donneur d'accord et non receveur, le nom noyau du GN et celui noyau du GN CN sont morphologiquement indépendants.

3.3.3.3.5 Informations relatives à la subordonnée relative CN

À l'instar de Riegel *et al.* (2014), la subordonnée relative est considérée comme CN, au même titre que les groupes de mots préalablement mentionnés (groupe adjectival, groupe prépositionnel, groupe du nom). La subordonnée relative ne peut avoir que la fonction de CN (ou celle de complément du pronom).

À part un exemple dans chacun des ouvrages de grammaires (deux exemples dans Chartrand *et al.*, 2011), on ne mentionne pas dans la section portant sur le CN les difficultés quant au choix du pronom relatif (tous les exemples donnés utilisent les pronom relatif *qui* ou *que*, sauf Côté et Xanthopoulos, 2011, qui ont choisi une subordonnée relative avec le pronom *dont*) ou le choix des temps de verbe.

Il est montré par un exemple, dans chacune des quatre grammaires de référence, que la subordonnée relative se place après le nom qu'elle complète.

Aucune mention quant aux accords qui découlent de l'utilisation d'une subordonnée relative (accord du verbe avec le pronom *qui*, choix d'un pronom relatif impliquant un pluriel ou un féminin, comme *laquelle*, *lesquels*) n'est faite à la section portant sur les CN.

Bref, la subordonnée relative est une phrase débutant par un pronom relatif (reprenant un antécédent dont il transmet les attributs) qui se distingue de la complétive, par exemple, par la présence de ce pronom relatif. La subordonnée relative est toujours CN (ou, selon les grammaires, complément du pronom). Le choix du pronom qui ou que dépend de la fonction de l'antécédent de la relative (qui = sujet, que = CD).

3.3.3.3.6 Informations relatives aux autres compléments du nom

Le groupe verbal participe est mentionné dans trois grammaires de référence (Chartrand *et al.*, 2011; Côté et Xanthopoulos, 2006; Laporte et Rochon, 2007), et notre expérience nous pousse à croire que l'invariabilité du participe présent n'est pas chose apprise au 1^{er} cycle du secondaire, bien que l'utilisation de ce participe présent soit répandue. Comme Riegel *et al.* (2014), nous soulignons, pour la distinction des groupes verbaux participes des groupes adjectivaux, qu'ils « restent invariables, n'admettent pas de marque de degré, sont obligatoirement postposés au nom, conservent leurs possibilités de complémentation et se paraphrasent systématiquement par une relative déterminative » (p. 185). La reconnaissance sans équivoque de la subordonnée participe de l'adjectif concerne l'absence de degré, qui peut se vérifier par l'ajout d'un adverbe d'intensité³⁶, contrairement au groupe adjectival (« ces climats sont différents/ces climats sont très différents; Rentrant dans leur chambre, *très rentrant dans leur chambre », Chartrand *et al.*, 2011, p.168). Quant à la subordonnée complétive CN, son existence est mentionnée, tout comme le groupe adverbial, mais uniquement par souci d'exhaustivité. Comme nous le verrons à la prochaine section avec l'analyse de la *Progression des apprentissages* (MELS,

³⁶ Riegel, Pellat et Rioul (2014) distinguent par contre les adjectif verbaux (p.e. un billet gagnant) qui sont des participes ayant acquis toutes les propriétés de l'adjectif qualificatif (variables en genre et en nombre, s'accordent avec le nom, etc.), et les participes épithètes ou apposés, qui, eux, sont invariables. La notion d'adjectif verbal n'existe pas en grammaire actuelle, ce dernier étant plutôt un adjectif, peu importe son origine.

2010), leur apprentissage en classe est prévu au deuxième cycle, ce qui n'en fera pas un objet d'apprentissage systématique.

3.3.3.3.7 Informations relatives au CN et à la grammaire du texte

La grammaire du texte est bien présente dans chacune des grammaires de référence consultées, mais souvent dans une section distincte du CN. Par contre, cet aspect du CN n'est pas complètement exclu de sa description. En effet, le CN étant habituellement facultatif, son utilisation par le scripteur vise à donner une information supplémentaire quant à une réalité. Le scripteur doit s'assurer que l'information ajoutée n'implique pas de contradiction et assure si c'est le cas une reprise de l'information adéquate (pas de répétitions inutiles, GN de reprise générique ou spécifique). Chartrand *et al.* (2011) définit le CN selon ses comportements syntaxiques et mentionne que les possibilités qu'il apporte au sein du GN en fait un « moyen d'expression très riche » (p.137). Laporte et Rochon (2007) ajoutent qu'ils sont « essentiels » (p.82). Les autres auteurs ne mentionnent pas de comportements à privilégier pour les scripteurs, cet aspect dépassant le rôle assumé par les ouvrages consultés, qui cherchent avant tout à décrire la langue.

3.3.4 Résumé de la définition du CN

À la lumière des informations recueillies nous pouvons mentionner qu'en grammaire actuelle, un certain nombre de caractéristiques résumées dans le tableau 7 sont essentielles pour définir le concept de CN.

Tableau 7
Résumé des informations relatives au CN recueillies dans les grammaires scolaires

CN	<ul style="list-style-type: none"> • Fonction d'un groupe qui fait partie du groupe du nom et qui est l'expansion du nom noyau; • Il peut être détaché du nom qu'il complète lorsqu'il a une valeur explicative. • Sortes possibles: Groupe adjectival, groupe prépositionnel, groupe du nom, subordonnée relative, subordonnée complétive, groupe verbe participe, groupe verbe infinitif, groupe adverbial. • Généralement effaçable, généralement non-déplaçable
Groupe adjectival	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe dont le noyau est un adjectif; • Peut avoir des expansions (groupe adjectival, groupe prépositionnel, subordonnée complétive); • Se place généralement après le nom, peut être placé avant le nom; • Receveur d'accord du nom généralement en genre et en nombre, bien qu'il y ait plusieurs cas d'accords particuliers (p.e. adjectif de couleur, des adjectifs composés, des adjectifs coordonnés, etc.)
Groupe prépositionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe débutant par une préposition, suivi d'un groupe complément de la préposition non-effaçable. • Postposé au nom • Les accords à l'intérieur du Gprep ne dépendent pas du noyau du GN.
Subordonnée relative	<ul style="list-style-type: none"> • Choix du pronom relatif (que, qui, dont, où, ...) • Accords requis par la phrase subordonnée (reprise du nom par le pronom qui sujet), conjugaison du verbe
Groupe du nom	<ul style="list-style-type: none"> • Détachements possibles de certains noms • Pas receveur d'accord
Grammaire du texte	<ul style="list-style-type: none"> • CN n'amenant ni contradiction, et, le cas échéant, ni reprise de l'information inadéquate. Évitements des répétitions lourdes

Comme mentionné dans nos objectifs de recherche, nous nous intéressons particulièrement à la mobilisation de ce concept en situation d'écriture. Nous devons donc définir le processus rédactionnel pour voir comment ce dernier peut y être mobilisé.

3.4 Le processus rédactionnel

Plusieurs modèles ont été proposés pour illustrer le processus rédactionnel (Ellis, 1988; Margolin, 1984; DeBeaugrande, 1984; Martlew, 1983; Van Galen, 1991; Dell, 1988; Harley, 1984; Holyak, 1991; Garrett, 1988; Levelt, 1992). Les auteurs s'étant intéressés à leur analyse (p.ex. Garcia-Debanc et Fayol, 2002; Piolat, 2004, Reuter, 2004) remarquent que le modèle de Hayes et Flower (1980), cf. figure 3, demeure le plus répandu. Il permet de mettre en évidence l'aspect non linéaire des étapes du processus (planification, mise en texte, révision). Hayes et Flower (1980) mettent l'accent sur les processus cognitifs et sur leur sollicitation dans le processus rédactionnel.

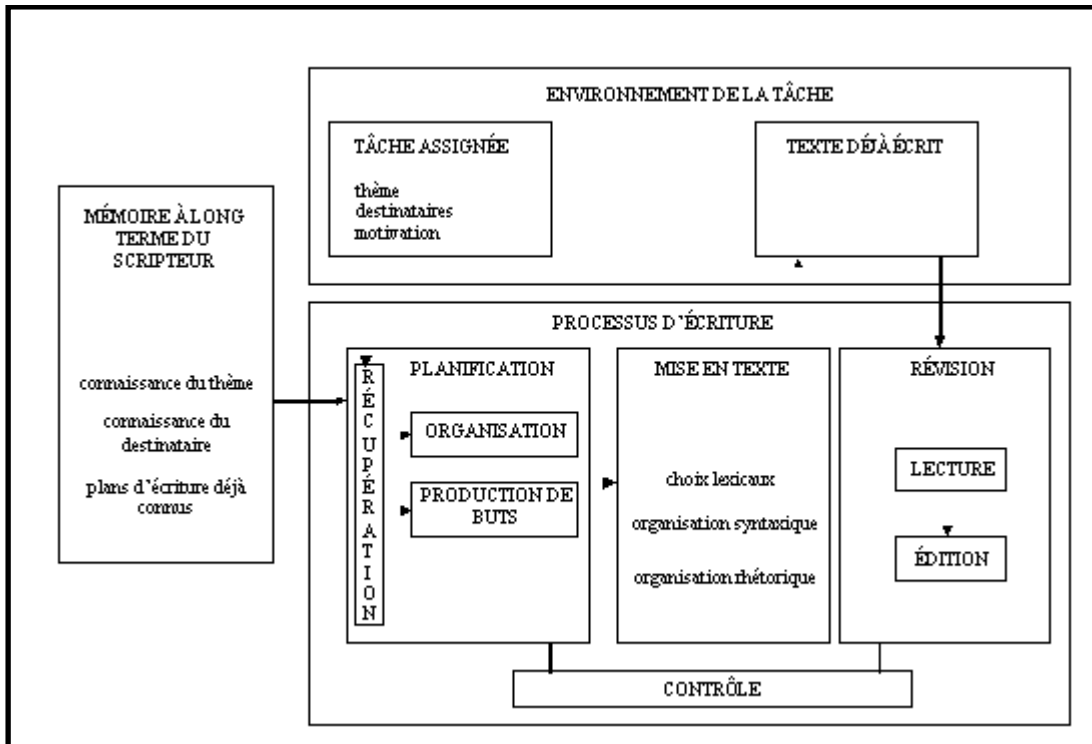


Figure 3 : Modèle de Hayes et Flower, 1980

On perçoit ici l'acte d'écrire en termes de résolution de problèmes (McCutchen, Teske et Bankston, 2008), en ciblant la complexité de l'activité de l'élève et la compréhension des difficultés possibles.

L'environnement de la tâche et la mémoire à long terme encadrent le processus d'écriture. Un contrôle est exercé par le scripteur, c'est-à-dire un processus métacognitif, qui vient activer la mémoire à long terme lorsque nécessaire, et faire référence au contexte.

Si on prend l'exemple des connaissances grammaticales, qui font partie de la mémoire à long terme de l'élève, on imagine que l'élève peut les solliciter à la phase de planification, par exemple en établissant une liste de marqueurs de relation, ou en se remémorant certaines règles qu'il sait qu'il aura à appliquer selon la tâche à réaliser et les consignes fournies par la personne enseignante. À l'étape de la mise en texte, ces connaissances seront évidemment mises à profit pour permettre de traduire les idées en phrases respectant d'une part l'objectif de communication, d'autre part le code de la langue, soit tous les mécanismes d'écriture (orthographe grammaticale, d'usage, syntaxe, ponctuation, etc.). Durant l'étape de la révision, l'élève pourra relire son texte selon des objectifs précis, entre autres certains objectifs liés aux connaissances grammaticales.

Les modèles du processus rédactionnel permettent notamment de prendre conscience de la complexité de l'activité de l'élève et de comprendre les difficultés possibles, d'analyser certaines dimensions de la pratique d'enseignement, de concevoir des aides pour l'écriture et pour réguler les activités d'écriture en classe (Garcia-Debanc et Fayol, 2002). C'est donc à partir des différents modèles, en particulier celui de Hayes et Flower (1980), de même que de ceux de Bereiter et Scardamalia (1987), qu'ont été élaborés des modèles des opérations cognitives mobilisées dans l'activité d'écriture, à chacune des phases (planification, rédaction, révision, réécriture, etc.) (Fayol, 1991; Reuter, 1996; Piolat et Pélissier, 1999). Cela a permis d'identifier les activités métacognitives dont font preuve les scripteurs (Camps et Millian, 1999), et conséquemment des stratégies - que Reuter appelle «opérations» - pouvant aider le scripteur novice à s'améliorer. Certaines de ces stratégies sont maintenant intégrées à la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010) et classées selon les phases du processus rédactionnel (planifier l'écriture de son texte; rédiger

son texte; réviser, améliorer et corriger son texte; évaluer l'efficacité de sa démarche). On y suggère que l'élève puisse par exemple « sélectionner des éléments » (p.114) à la phase de planification, « faire un brouillon » ou « utiliser les paragraphes » à la phase de rédaction (p.116), « vérifier si les structures des phrases et la ponctuation sont appropriées » (p.118) ou « vérifier l'application des règles et de l'orthographe grammaticale et le respect des contraintes de l'orthographe d'usage » (p.118) à la phase de révision ou « noter ses progrès et les points à améliorer à l'évaluation de la démarche » (p.118). Ces différentes stratégies devraient aussi guider l'enseignant dans la planification de ses activités d'écriture et d'enseignement de l'écriture en classe.

Voyons maintenant, dans le pôle élève, comment se transpose le processus rédactionnel sous l'angle du scripteur et de sa compétence.

4 LE PÔLE ÉLÈVE

4.1 La compétence scripturale

Comme illustré à la figure 1, toute l'intervention éducative s'inscrit dans un contexte social, politique, culturel et évidemment scolaire. Au cours des dernières décennies, le monde de l'éducation a été dominé par une vision comportementaliste qui, comme le démontre Le Boterf (2004; 2006), inspira la pédagogie par objectifs. Joannert, Barette, Boufrahi et Masciotra (2004) soulignent d'ailleurs que ce paradigme pédagogique « offrait à l'école la possibilité de développer des approches cohérentes avec les attentes sociales du moment » (p.669).

Depuis quelque temps, le marché du travail a subi un certain éclatement qui demande aux personnes de pouvoir aborder leurs fonctions selon des paramètres beaucoup plus globaux. Au Québec, depuis 2004, le cadre éducatif issu du régime pédagogique du MELS et décrit dans le *PFÉQ* (MELS, 2004) met l'accent sur l'approche par compétences.

Le PFÉQ (MELS, 2004) définit la compétence comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (p.7).

Nous emprunterons quant à nous la définition de Joannert, Barrette, Boufrahi et Masciotra (2004) et considérerons la compétence comme « la mise en œuvre par une personne en situation (l'élève), dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné de ressources; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation des ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation. » (p.674, 2004) Cette définition nous semble la plus complète parmi celles que nous avons inventoriées (p.e. Brien, 2002; D'Hainaut, 1988; Leplat, 1991; Montmollin, 1986; Rey, Carrette, Defrance et Khan, 2012; Tardif, 2006; Wittorski, 1997).

Reuter (1996) utilise le concept de compétence scripturale, qu'il distingue de la performance, et ajoute une distinction entre le performé, soit « les produits finis et transitoires, analysables à l'aide de différentes méthodes d'analyse textuelle » (p.66), et les performances, soit « les manifestations des opérations en tant que procédures du travail (ce qui est de l'ordre de la graphie, des notes, de la réécriture,...) » (p.66). Ainsi, l'élève fait preuve d'une compétence scripturale, mais celle-ci s'apprécie par le performé (la production) ou l'analyse de la performance (les notes, les marques de révision, etc.).

Il définit la compétence scripturale comme étant l'adéquation de trois grandes composantes: les savoirs(1); les représentations, investissements et valeurs (2); les opérations (3).

Par savoirs, il considère les savoirs linguistiques - qui concernent tous les aspects de la grammaire, tels la morphologie, la syntaxe, la ponctuation ou la grammaire du texte – les savoirs sémiotico-scripturaux, qui concernent les signes linguistiques dont les signes écrits, et les savoirs sémiotico-sociaux, qui, eux,

concernent le fonctionnement de l'écrit comme acte de communication dans la société. Il ajoute finalement les savoirs sur le fonctionnement de la lecture et l'écriture, qui transcendent les savoirs préalablement décrits et impliquent tout ce qui a trait aux savoirs relativement au rapport à l'écrit, aux types de textes, au processus rédactionnel.

Cette définition est assez extensive, la compétence scripturale s'arrêtant là où les autres compétences ou composantes commencent, mais permet de comprendre la complexité du concept de compétence. La maîtrise grammaticale s'inscrit à travers les savoirs principalement linguistiques, mais en situation de compétence à écrire, cette dernière se retrouve en interaction avec d'autres composantes, comme les autres savoirs, l'investissement, etc.

Le groupe DIEPE (1995) utilise quant à lui une figure à trois dimensions, que nous reproduisons ici (cf. figure 4), et qui correspondent au produit, au processus et au scripteur, qui sont les composantes de la compétence à écrire. Cette représentation, comme la définition de Reuter, tient compte du contexte social de la compétence scripturale.

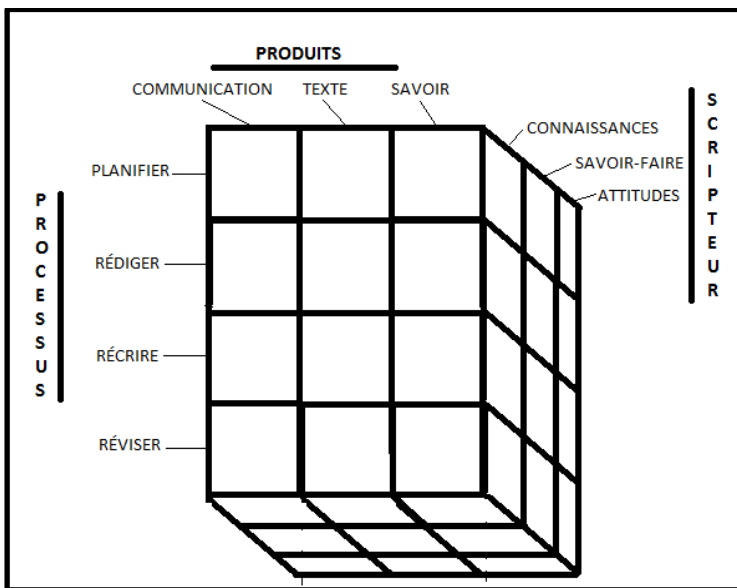


Figure 4 : Composantes de la compétence à écrire (Groupe DIEPE, 1995, p.26)

Nous adhérons à ce cadre voulant que la compétence scripturale puisse être définie comme « l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des attitudes qui concourent à la production d'une communication écrite. » (Groupe DIEPE, 1995, p.26). Les auteurs ajoutent que « ces trois éléments de la compétence à écrire affectent le scripteur en tant que sujet personnel. Ils se rapportent aux principaux aspects du texte à produire et sont susceptibles d'intervenir à des moments différents du processus de sa production. » (ibid, p.26).

Les connaissances, les savoir-faire et les attitudes font partie du patrimoine cognitif d'une personne. « Les connaissances ne sont plus seulement des constructions sociales comme le sont les savoirs, la personne les a construites à travers ses expériences, elles lui sont propres. » (Joannert *et al.*, p.681) C'est donc dire que les connaissances, les savoir-faire et les attitudes sont internes, et donc propres à l'individu, selon sa construction à partir de savoirs, qui eux, sont partagés par la société, et donc externes à l'apprenant.

À l'inverse, les savoirs sont une ressource externe, puisqu'il s'agit d'un énoncé décontextualisé d'un contenu faisant partie d'un domaine d'apprentissage. (Joannert *et al.*, 2004). Nous nous éloignons de la définition courante voulant que le savoir soit « un ensemble de connaissances plus ou moins systématiques, acquises par une activité mentale suivie » (Robert, 2010). Pour marquer la différence d'avec la connaissance, nous aborderons le concept à partir de la définition de Legendre (2005), selon laquelle le savoir est « un ensemble de connaissances éprouvées et validées, subdivisées en une multitude diverse de champs, complémentaires qui forment un ensemble unifié, cohérent, synergique et évolutif. » Ainsi, dans cette vision constructiviste, les savoirs ne sont pas figés, mais à une époque donnée, dans un contexte culturel défini, les savoirs sont partagés au sein d'une communauté. Dans le cas des savoirs grammaticaux, ils sont organisés à travers

les grammaires de référence et la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010), pour être enseignés aux élèves.

5 RÉSUMÉ

Nous faisons finalement appel au concept d'intervention éducative pour représenter l'acte d'enseignement et d'apprentissage, et ce, dans le cadre de l'enseignement du CN. Celui-ci est un objet de savoir complexe issu de la grammaire actuelle, impliquant des savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels, et cette dernière catégorie de savoir est particulièrement mise à profit lors de la mobilisation du savoir en développement de la compétence scripturale, elle-même résultante de la jonction entre l'objet (le texte et ses composantes), le scripteur (avec ses connaissances, ses savoir-faire et ses attitudes) et le processus rédactionnel (planification, rédaction, réécriture et révision).

Pour y arriver, l'enseignant préconise une approche pédagogique, ici inductive ou déductive, et celle-ci se traduit dans sa pratique, qui impliquera un certain nombre de gestes professionnels.

Nous sommes conscient que l'intervention éducative implique plusieurs variables s'imbriquant dans la relation tripartite objet-apprenant-enseignant, et que nous avons choisi volontairement d'insister sur l'axe enseignant-objet. Cela ne veut pas dire que nous considérons l'apprenant comme secondaire dans l'intervention, mais seulement que la variable de l'approche pédagogique privilégiée dans l'intervention, sous la gouverne de l'enseignant, nous incite à considérer l'apprenant et son apprentissage davantage dans une perspective de finalité. Bien entendu, l'élève est partie prenante de l'intervention et nous devons en tenir compte dans notre méthodologie.

Maintenant que les principaux concepts nécessaires à la compréhension des objectifs ont été définis, il nous reste à choisir les aspects méthodologiques qui nous

permettront de comparer l'efficacité des deux approches pédagogiques dans notre contexte, ce que nous présenterons au prochain chapitre.

TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE

Depuis quelques années, des chercheurs font remarquer que les justifications des postures méthodologiques de recherche par l'antagonisme systématique entre tenants des approches qualitatives et ceux des approches quantitatives se font plus rares (p.e. Denzin et Lincoln, 2005; Teddlie et Tashakkori, 2003) et que les méthodologies mixtes de recherche semblent de plus en plus légitimées (Bryman, 2007; Teddlie et Tashakkori, 2003).

Dans le cadre de cette étude, le contexte exclusivement quantitatif (quasi expérimental en contexte social de classe) ne pouvait être satisfaisant, compte tenu du nombre important de variables à considérer dans une recherche portant sur un concept complexe (les approches pédagogiques en enseignement des CN) que nous avons donc analysé sous plusieurs angles. La compréhension des différentes médiations, des relations psychopédagogique et didactique, de même que du processus d'apprentissage (Lenoir, 2002) nécessitait une approche plus qualitative, qui permet « d'inscrire le phénomène étudié dans le cadre lui donnant sens aux yeux des acteurs sociaux » (Legendre, 2005, p. 1154). Par contre, la notion d'efficacité nous conduit vers un paradigme de mesure empirique permettant de comparer les résultats des deux approches pédagogiques, que l'on n'associe traditionnellement pas aux approches qualitatives.

Nous ne nous reconnaissons pas dans une confrontation d'exclusion épistémologique et croyons plutôt que dans le cadre de cette recherche, la dualité de point de vue doit être mise à profit dans une approche méthodologique mixte, et qu'elle permettra, comme le rappellent Johnson et Onwuegbuzie (2007), d'approfondir et d'étendre la compréhension et la corroboration des données.

En fait, dans une logique pragmatique comme celle où nous nous inscrivons, les choix s'effectuent en fonction de la question de recherche, qui régent les décisions méthodologiques (Teddlie et Tashakkori, 2003).

Selon la typologie de Creswell, Plano Clark, Gutmann et Hanson (2003), cette recherche en est une explicative séquentielle, ce qui signifie que des données quantitatives sont prioritairement collectées, et que des données qualitatives sont aussi collectées afin de recueillir des informations complémentaires qui permettent d'atteindre un même objectif de recherche par l'intermédiaire des objectifs spécifiques. L'intégration des données se situera principalement à l'interprétation des résultats.

1 MÉTHODOLOGIE DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Considérant la complexité d'une intervention éducative, telle que conceptualisée par Lenoir, Hasni, Maubant, Lebrun, Zaïd, Habboub et McConnel (2007), il nous faut, pour atténuer les limites de chacune des méthodes utilisées, procéder à une triangulation des données, comme nous le détaillerons dans la section suivante. Afin de bien cerner la méthodologie utilisée, nous présenterons la variable indépendante, l'objet de savoir, de même que les aspects méthodologiques propres à chacun des trois objectifs spécifiques (l'échantillon et l'instrument de mesure, de son élaboration à la collecte et à l'analyse des données recueillies).

1.1 Les séquences d'enseignement

La séquence d'enseignement de 4 cours est consacrée au CN, séquence qui s'insère dans une situation d'apprentissage et d'évaluation plus large sollicitant et évaluant les compétences 1 et 2 du *Programme de formation* (2004), soit *Écrire des textes variés* et *Lire et apprécier des textes variés*.

Ces 4 cours de 75 minutes, dont la planification, insérée dans le guide de l'enseignant, est placée en annexe (annexe 1), sont organisés afin que les 4 notions soient abordées.

Les deux planifications des interventions éducatives dans lesquelles s'inscrivent les approches pédagogiques ont été validées d'une part par des chercheurs spécialistes de l'éducation, d'autre part par l'équipe d'enseignants participants. Nous ne pouvons pas respecter un schéma précis déjà validé par la recherche, celui-ci étant inexistant. Par contre, nous nous inspirons des études de Takimoto (2008) et de Kim (2007), qui utilisaient la comparaison entre l'efficacité de la modélisation A (déductive) et de la modélisation C (inductive).

1.2 Variable indépendante

Les approches pédagogiques déductive et inductive sont notre variable indépendante. Les 4 cours sont organisés en respectant les pratiques décrites dans le tableau 8.

Tableau 8
Les dispositifs de formation selon les approches inductive et déductive

Pratique inductive	Pratique déductive
Distribution du cahier (corpus général ou corpus d'observation) et temps, en dyades, pour permettre aux élèves de verbaliser et de transcrire leurs observations ainsi que d'élaborer des hypothèses (35 minutes)	Explications complètes de l'enseignant (25 minutes)
Résumé par l'enseignant (vérification d'hypothèse - correction) (20 minutes)	
Exercisation (20 minutes)	Exercisation (50 minutes)

L'approche déductive a été opérationnalisée par une pratique en trois étapes: une séquence d'explications de l'enseignant quant à l'aspect abordé (1), une exercisation par les élèves (2) et une évaluation individuelle (3). Cet aspect du design est donc semblable à celui des 13 études comparatives recensées dans le cadre conceptuel. L'explication a été appuyée par un diaporama présenté à l'aide du logiciel *PowerPoint* (annexe 2). La phase d'exercisation a été opérationnalisée par une série d'exercices, incluse dans le guide de l'enseignant (annexe 1) selon une progression

des difficultés se rapprochant graduellement d'une sollicitation de connaissances en situation de compétence scripturale. Finalement, l'évaluation individuelle, plutôt que d'avoir lieu après chaque cours, comme le suggérait Decoo (1996), a eu lieu à la fin de la séquence des quatre cours. Cette même évaluation a eu lieu au début de l'intervention, afin d'assurer une mesure de l'apprentissage prétest / posttest telle que privilégiée en contexte quasi-expérimental.

Les pratiques correspondant à l'approche inductive ont été inspirées de la démarche active de découverte (Combettes, 1982; Chartrand, 1995; Genevay, 1996; Leeman, 1996) dont nous avons retiré la vision de l'objet correspondant au modèle d'interstructuration cognitive pour le remplacer par un modèle d'hétérostructuration cognitive de type coactif (Lenoir, Larose, Deaudelin et Kalubi, 2002). Selon ce dernier modèle, la grammaire est un savoir considéré comme défini et immuable, et la vérification dans une grammaire de référence amène une confirmation absolue de la valeur de l'hypothèse. Ce choix s'explique par le fait que cette vision des savoirs grammaticaux est globalement répandue dans les milieux d'éducation (Nadeau et Fisher, 2006).

Cette pratique correspond à un hybride des pratiques B et C du modèle de Decoo (1996). Selon notre recension des écrits, présentée au chapitre *problématique*, ces dernières s'avéraient les plus efficaces, devant les pratiques de l'approche déductive. Le choix de la modélisation C s'instrumentalise plus facilement que la modélisation B, dont le mode de questionnement menant à la découverte de la règle est plus difficile à contrôler. En effet, dans les études où les pratiques B sont privilégiées (Herron et Tomassello, 1992; Rosa et O'Neill, 1999; Takimoto, 2008; 2003; Vogel, Herron, Cole et York, 2011), le chercheur principal était aussi l'enseignant de l'expérimentation, ce qui n'est pas notre cas. Par contre, comme nos corpus d'observation, intégrés au guide de l'enseignant (annexe 1) sont accompagnés de questions choisies afin d'orienter les questionnements des élèves, nous pouvons considérer qu'ils sont une adaptation de la modélisation B, où le mode de guidance est écrit plutôt qu'oral.

La démarche inductive s'est déroulée comme suit: Distribution d'un corpus d'observation visant la vérification de ces hypothèses quant à la reconnaissance des CN, à l'identification des CN, aux accords et aux opérations textuelles au service de la rédaction et énonciation des hypothèses par les élèves (1); vérification des hypothèses par l'intermédiaire de l'enseignant et confirmation des règles qui en découlent(2); Application des règles obtenues par des exercices (3).

La démarche est artificiellement orientée, comparativement à la démarche active de découverte, par le choix préalable des questionnements des élèves, plutôt que par l'émergence réelle des questionnements. Cela correspond à la réalité enseignante qui doit s'assurer de la transmission de certains savoirs prévus par la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010).

Les autres conditions de l'intervention éducative (matériel disponible, espace-classe, espace-temps, etc.) ont été prévues pour être similaires pour les interventions éducatives faisant appels aux approches inductive et déductive.

1.3 L'objet de savoir : le concept de complément du nom

Les approches inductive et déductive sont utilisées dans un contexte d'enseignement des CN. À partir du construit du cadre conceptuel, nous avons distingué quatre notions à enseigner qu'impliquent les CN, considérant que cet enseignement aura lieu en 1re secondaire. Comme montré dans le tableau 9, les notions ont été déterminées selon les erreurs possibles dues au CN, comme exposées au cadre conceptuel, mais aussi en tenant compte de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010). Elles correspondent aux caractéristiques syntaxiques et morphologiques principales, soit la reconnaissance des CN, leur identification, les accords qui en découlent, de même que les opérations textuelles qui peuvent y être apportées, dans une perspective de révision de texte.

Cette construction du CN nous a permis de structurer les dispositifs de formation à la lumière des savoirs à apprendre. Elle nous a aussi servi de base à la construction de notre premier outil, soit notre test de connaissances.

Tableau 9
Les notions enseignées lors de l'intervention

Types de caractéristiques	Notions (correspondant aux quatre leçons)	Aspects abordés
Syntaxique	Repérage des groupes du nom et des compléments du nom par les manipulations;	Identification du nom noyau du GN étendu; Identification des manipulations syntaxiques possibles; Identification des CN immédiatement avant ou après le nom noyau; Identification des CN détachés.
Syntaxique	L'identification des sortes de CN (Gadj, GN, Gprep, sub.rel., GVpart.) par la reconnaissance des noyaux ou de la structure syntaxique et remplacement de ceux-ci;	Identification et remplacement des Gadj; Identification et remplacement des GN; Identification et remplacement des Gprep; Identification et remplacement des sub.rel.;
Morphologique	La maîtrise de la variabilité du Gadj et de l'invariabilité du Gprep selon le nom noyau;	Accord de l'adjectif qualifiant ou classifiant; Accord du participe passé employé comme un adjectif; Accord de l'adjectif, CN détaché Invariabilité des noyaux du Gprep selon le nom noyau du GN);
Grammaire du texte	Opérations textuelles en lien avec le CN en révision de texte.	Transformation du Gadj Transformation du Gprep Transformation du GN Transformation de la sub. rel.

Comme montrées dans le tableau 9, les quatre notions, correspondant aux quatre périodes de cours, sont le repérage des groupes du nom et des CN par les manipulations (1); l'identification des sortes de CN par la reconnaissance des noyaux ou de la structure syntaxique et le remplacement de ceux-ci (2); la maîtrise de la variabilité du Gadj et de l'invariabilité du Gprep selon le nom noyau (3); et les opérations textuelles en lien avec le CN en révision de texte (4). Chacune de ces

notions a été découpée en 4 aspects qui ont servi à structurer les cours et à bâtir les tests de connaissances, comme nous le verrons plus loin.

Voyons plus en détails le design d'intervention dans lequel s'inscrivent les deux approches pédagogiques.

1.4 Collecte de données

La collecte des données s'est faite en trois temps, soit une première collecte prétest, une deuxième posttest et une troisième de rétention à long terme.

Comme mentionné dans le tableau 10, la première collecte, pré-intervention, a été effectuée auprès de l'échantillon d'élèves au mois de janvier 2012. Deux outils ont alors été utilisés, soit d'une part le test de connaissances (annexe 6), et d'autre part la rédaction.

Tableau 10
Échéancier de la collecte de données

	Étape de l'intervention	Instrument de mesure utilisé	Type de données	Échantillon
Janvier 2012	Prétest	Test de connaissances et rédaction	Quantitatives	269 élèves
Février 2012	Intervention			
Février 2012	Posttest	Test de connaissances	Quantitatives	269 élèves
Février 2012	Posttest	Rédaction	Quantitatives	269 élèves
Mars 2012	Posttest	Entrevues	Qualitatives	16 élèves et 3 enseignants
Juin 2012	Test de rétention à long terme	Test de connaissances	Quantitatives	269 élèves

Le test de connaissances déclaratives et procédurales a été complété individuellement, dans un laboratoire informatique, et la limite de temps imposée était de 60 minutes. Une fois le questionnaire complété, les élèves étaient conviés à

compléter une autre activité, au choix de l'enseignant, n'ayant pas de relation directe avec l'enseignement du CN.

Au deuxième temps de collecte, c'est-à-dire après les interventions selon l'approche inductive ou déductive, nous avons recueilli des données de même nature qu'au premier temps, c'est-à-dire que les élèves ont été soumis à un questionnaire informatisé en lien avec les connaissances déclaratives et procédurales traitées. De plus, aux deux cours suivants, les élèves disposaient d'un total de 90 minutes pour composer une séquence descriptive d'environ 80 mots. Les élèves devaient respecter un certain nombre de consignes d'autocorrection (annexe 7), dont une concernait l'utilisation des CN. Nous avons de plus choisi deux élèves par classe (16 élèves au total) pour procéder à des entrevues. Les élèves ont été sélectionnés selon la stratégie du cas extrême (Mertens, 2010, p.317), c'est-à-dire que nous avons sélectionné, par classe, l'élève pour qui la somme de l'amélioration (différence entre le posttest et le prétest) et du résultat (posttest) observée était la plus faible et un autre pour lequel la même somme était la plus élevée. Nous avons également interviewé les trois enseignants ayant participé à l'expérimentation afin de recueillir leur perception de l'intervention.

Dans un troisième temps, trois mois après l'intervention, nous avons soumis aux élèves le même questionnaire que celui du prétest et du posttest pour mesurer la rétention à long terme des connaissances en lien avec le CN, toujours selon l'approche pédagogique (inductive ou déductive). Un des huit groupes n'a pas pu faire le test de rétention à long terme, à cause d'une panne informatique au moment de la visite au laboratoire.

Nous décrivons au chapitre de l'analyse et de l'interprétation des résultats les imprévus qui ont été rencontrés au cours de l'intervention. Voyons maintenant les aspects de la méthodologie précédemment décrite en distinguant ce qui correspond à chacun des objectifs spécifiques.

1.5 Premier objectif spécifique : Mesurer l'efficacité d'approches inductive et déductive

Notre premier objectif spécifique consiste à mesurer l'efficacité des approches inductive et déductive pour l'enseignement du CN. L'idée de mesure nécessite une approche quantitative, et donc un échantillon suffisamment grand pour assurer une validité. Aussi, nous avons soumis notre instrument de mesure à une validation interne et externe.

1.5.1 Description de l'échantillon d'élèves pour l'atteinte du premier objectif spécifique

Sur les 288 élèves des classes des enseignants volontaires, nous avons retenu les résultats de 269 élèves ($n=269$). Des élèves rejetés, 16 sont ceux pour lesquels il manquait des informations, à cause d'une absence au prétest. Trois ont également été rejetés parce que nous n'avions pas eu le consentement des parents par le formulaire éthique.

Comme montré dans le tableau 11, les enseignants ont mis en place une pratique d'enseignement inspirée de l'approche déductive avec les élèves de quatre groupes ($N = 133$) et une pratique d'enseignement inspirée de l'approche inductive pour les quatre autres ($N = 136$).

Tableau 11
Distribution des groupes de l'échantillon selon l'approche mise en oeuvre

Groupes	Enseignant	Approche	Nb d'élèves
Groupe 1	E1	Déductive	32
Groupe 2	E1	Inductive	33
Groupe 3	E2	Inductive	35
Groupe 4	E2	Déductive	33
Groupe 5	E2	Déductive	36
Groupe 6	E3	Inductive	35
Groupe 7	E3	Inductive	33
Groupe 8	E3	Déductive	32

Cet échantillon ne vise en aucun cas une représentation de la population des élèves de 1^{re} secondaire du Québec. Il est à noter, dans un premier temps, que ces

élèves proviennent d'une école privée de la Rive-Sud de Montréal, ce qui présélectionne une clientèle plutôt aisée économiquement qui, de surcroît, a dû réussir un test de sélection d'entrée. Par contre, étant donné le nombre important de sujets (le plus important à notre connaissance pour une recherche comparative en enseignement des langues comparant une approche inductive et déductive), nous avons pu prendre en compte un certain nombre de caractéristiques individuelles (perception de compétence en français et dans d'autres matières, langue première ou seconde, genre, etc.) qui pourraient servir d'assise à d'éventuelles recherches auprès d'autres échantillons de la population d'élèves québécois.

Nous nous intéressons à la réussite des élèves québécois en français langue première, plus particulièrement à ceux de 1^{re} secondaire qui apprennent le concept de CN dans le but de développer leur compétence scripturale. Nous croyons que les résultats qui seront présentés devraient être réinvestis dans des études concernant des élèves d'autres niveaux scolaires et d'autres origines, mais nous savons que l'âge associé au niveau scolaire, de même que la langue première, peuvent avoir des incidences sur les résultats. Nous tiendrons donc compte de ces caractéristiques lors de l'interprétation des résultats.

1.5.1.1 *Portrait sociodémographique*

Nous avons posé 14 questions, précédant le test de connaissances concernant le CN et traçant un portrait sociodémographique (genre, langue première, langue parlée avec les parents, langue parlée avec les amis, ville de résidence), décrivant les ressources utilisées par les élèves (atelier de récupération, soutien direct des parents, tuteur privé) et vérifiant les perceptions motivationnelles (perception de compétence en mathématique, en anglais, en français, perception de valeur en écriture et grammaire).

Il est à noter que tous les élèves de l'expérimentation sont en première secondaire, et qu'ils ont tous 12 ou 13 ans. L'échantillon est composé de 117 garçons et de 152 filles, répartis équitablement entre les groupes inductifs et les déductifs (*rapport de vraisemblance* (1, $N = 269$) = 0.280, $p = .596$).

Le tableau 12 permet de constater la distribution de l'échantillon selon la langue parlée par les élèves et l'approche pédagogique. On remarque que la distribution entre les élèves ayant vécu les deux approches est à peu près semblable, dans le cas de la langue première, de la langue parlée avec les parents ou de la langue parlée avec les amis. Dans les trois cas, une forte majorité d'élèves utilisent le français. La dernière variable montre que la socialisation des élèves avec leurs pairs se fait en français, en raison, entre autres, du statut francophone de l'école qui leur assure un environnement scolaire où la langue de communication est le français. Les élèves ayant déclaré une autre langue première que le français ou l'anglais mentionnaient principalement parler le chinois (mandarin ou cantonais) et le roumain.

Tableau 12
Distribution des élèves selon la langue parlée et l'approche pédagogique

	Déductif	Inductif
Langue première	Français: 114 Anglais: 6 Autre: 13	Français: 119 Anglais: 4 Autre: 13
Langue parlée avec les parents	Français: 113 Anglais: 5 Autre: 15	Français: 113 Anglais: 9 Autre: 14
Langue parlée avec les amis	Français: 130 Anglais: 2 Autre: 1	Français: 135 Anglais: 1 Autre: 0

Les élèves proviennent tous de la Rive-Sud de Montréal, mais de villes variées (Longueuil, Saint-Lambert, Brossard, Boucherville, Saint-Hubert, Candiac, Laprairie, etc.). Cette donnée ne nous permet pas de procéder à quelque classification, entre autres d'un point de vue socioéconomique. On peut de toute façon supposer que la très grande majorité des élèves fréquentant cette école privée proviennent d'un milieu socioéconomiquement aisé.

1.5.1.2 Ressources utilisées par les élèves

Nous avons vérifié l'utilisation de trois ressources distinctes à la disposition des élèves pour soutenir leur apprentissage du français : la présence aux ateliers de récupération, qui dans cet établissement se donnent sous forme d'atelier d'une heure, en dehors des heures de classe, et auxquels les élèves convoqués doivent se présenter pendant tout le trimestre, à raison d'une fois par semaine; le soutien des parents pour les devoirs (échelle de Likert, 1 à 6); la présence d'un tuteur privé à la maison, pratique pour laquelle les enseignants de l'école remarquent une popularité grandissante.

Tableau 13
Distribution des élèves selon les ressources utilisées et l'approche pédagogique

	Déductif	Inductif
Récupération	Oui: 9 Non: 124	Oui: 14 Non: 122
Soutien des parents aux devoirs	Jamais: 0 Rarement: 1 Parfois: 17 Souvent: 47 Toujours: 54	Jamais: 0 Rarement: 2 Parfois: 26 Souvent: 35 Toujours: 57
Tuteur privé	Oui: 6 Non: 127	Oui: 4 Non: 132

Le tableau 13 met en évidence le peu de variances quant aux ressources utilisées par les élèves ayant vécu une approche déductive et ceux ayant vécu une approche inductive. Dans les deux cas, peu d'élèves mentionnent avoir recours fréquemment à la récupération, et encore moins à un tuteur privé. Fort majoritairement, les élèves considèrent qu'ils reçoivent de l'aide de leurs parents, de parfois à toujours, lors de la période de devoirs

1.5.1.3 Perceptions motivationnelles

Viau (1998) distingue trois perceptions qui influencent la motivation d'un apprenant face à une activité: la perception de compétence, la perception de contrôlabilité et la perception de valeur de l'activité. À travers notre questionnaire, nous avons cherché à vérifier la perception de compétence en français des élèves (spécifiquement en écriture et en grammaire), de même que leur perception de compétence en mathématique et en anglais. Ces dernières prises de mesure serviront à vérifier si la perception de compétence est spécifique au français écrit ou généralisé à l'ensemble des disciplines, du moins à celles pour lesquelles est consacré le plus de temps d'enseignement. Par ailleurs, nous avons vérifié globalement s'ils aimaient les cours traitant d'écriture et de grammaire, bien que ces questions ne distinguent pas spécifiquement une perception d'une autre, l'appréciation d'un cours étant la

conséquence de la motivation, et non l'inverse (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989).

Tableau 14
Distribution des élèves selon des indicateurs motivationnels et l'approche pédagogique

	Déductif	Inductif
Perception de compétence en écriture (Quels résultats obtiens-tu habituellement en écriture ?)	A: 46	A: 31
	B: 78	B: 84
	C: 9	C: 18
	D: 0	D: 3
	E: 0	E: 0
Perception de compétence en grammaire (Comment te considères-tu en grammaire?)	Très faible: 0	Très faible: 3
	Faible: 3	Faible: 6
	Un peu faible: 14	Un peu faible: 26
	Bon: 82	Bon: 72
	Très bon: 28	Très bon: 27
Perception de compétence en mathématique (Comment te considères-tu en mathématique?)	Excellent: 5	Excellent: 2
	Très faible: 3	Très faible: 1
	Faible: 6	Faible: 2
	Un peu faible: 14	Un peu faible: 19
	Bon: 39	Bon: 56
Perception de compétence en anglais (Comment te considères-tu en anglais?)	Très bon: 55	Très bon: 45
	Excellent: 16	Excellent: 13
	Très faible: 3	Très faible: 4
	Faible: 8	Faible: 12
	Un peu faible: 31	Un peu faible: 30
Appréciation des cours de français (Comment aimes-tu les cours de français?)	Bon: 59	Bon: 60
	Très bon: 26	Très bon: 20
	Excellent: 6	Excellent: 10
	Je déteste: 1	Je déteste: 1
	Je n'aime pas: 3	Je n'aime pas: 9
Appréciation des cours de grammaire (Comment aimes-tu les cours de grammaire?)	J'aime peu: 2	J'aime peu: 9
	C'est correct: 41	C'est correct: 61
	J'aime: 71	J'aime: 47
	J'adore: 15	J'adore: 9
	Je déteste: 2	Je déteste: 7
	Je n'aime pas: 6	Je n'aime pas: 18
	J'aime peu: 26	J'aime peu: 30
	C'est correct: 72	C'est correct: 63
	J'aime: 24	J'aime: 17
	J'adore: 3	J'adore: 1

On peut voir dans le tableau 14 que peu importe la discipline, les perceptions de compétence sont un peu plus élevées pour les élèves de l'échantillon déductif (D) que pour l'échantillon inductif (I) mais cela n'est pas significatif ni en mathématique (*Coefficient de vraisemblance* (5, $N = 269$) = 8.238, $p = .144$), ni en anglais (*Coefficient de vraisemblance* (5, $N = 269$) = 2.736, $p = .741$), ni en grammaire (*Coefficient de vraisemblance* (5, $N = 269$) = 10.771, $p = .056$). Par contre, cette différence est significative en perception de compétence en écriture (*Coefficient de vraisemblance* (5, $N = 269$) = 10.347, $p = .016$). Quant à l'appréciation du cours de français, 95,5 % des élèves D ont une appréciation favorable de ce cours, contre 86,0 % des élèves I. Les taux sont également élevés pour les cours traitant de contenus grammaticaux (D = 74,4 %; I = 59,6 %), bien que significativement plus élevés pour l'échantillon déductif (*Coefficient de vraisemblance* (5, $N = 269$) = 12.321, $p = .031$). On peut imaginer qu'un certain effet de désirabilité ait influencé les résultats, mais ceux-ci démontrent malgré tout une appréciation élevée des cours de français.

Nous considérerons cette différence de perception de compétence comme significative, de même que d'appréciation de la matière, pour l'interprétation des résultats obtenus au prétest, posttest et test de rétention à long terme. Nous utiliserons tant les données sociodémographiques, que les ressources utilisées et les perceptions de compétence pour vérifier si d'autres variables de l'approche pédagogique interviennent dans l'efficacité des approches pédagogiques.

1.5.2 Instruments de mesure pour l'atteinte du premier objectif spécifique

Mertens (2010) présente le développement d'un instrument de collecte de données en 6 étapes, soit : la définition de l'objectif de l'instrument (1), l'identification des répondants (2), la vérification des instruments déjà existants (3), l'élaboration d'un bassin d'items (4), la préparation du prototype et la vérification de sa validité interne et externe (5), et l'analyse de cette vérification et la révision de l'instrument de mesure (6). Nous présenterons ces différentes étapes sous deux rubriques, soit l'élaboration du test de connaissances (étapes 1 à 4) et la validation de ce test (étapes 5 et 6).

1.5.2.1 Élaboration du test de connaissances

Le test de connaissances a pour but de vérifier la maîtrise, l'apprentissage et la rétention des savoirs déclaratifs et procéduraux (Tardif, 1992) en lien avec le CN, savoirs qui ont été présentés préalablement. Quatre types de savoirs ont émergé de notre analyse des composantes de l'objet de savoir CN, soit les savoirs déclaratifs relatifs aux notions syntaxiques, les savoirs procéduraux relatifs aux notions syntaxiques, les savoirs procéduraux relatifs aux notions morphologiques et les savoirs conditionnels relatifs à l'utilisation des CN. Nous avons décidé d'exclure les derniers savoirs décrits des tests de connaissances, dont la forme (choix de réponses) nous semble mal adaptée à cet objectif, qui de toute façon sera vérifié avec la rédaction, notre deuxième instrument de mesure.

Tableau 15
Distribution des questions du test de connaissances, selon notre cadre conceptuel

Notions	Aspects	Nbr de questions composées	Nbr de questions retenues
L'identification des CN par les manipulations syntaxiques (effacement, déplacement)	Identification du nom noyau du GN étendu;	9	3
	Identifier les manipulations syntaxiques possibles;	9	3
	Identifier les CN immédiatement avant ou après le nom noyau;	9	3
	Identifier les CN détachés.	9	3
L'identification des sortes de CN (Gadj, GN, Gprep, subrel) par la reconnaissance des noyaux ou de la structure syntaxique	Identification et remplacement des Gadj	9	3
	Identification et remplacement des GN;	9	3
	Identification et remplacement des Gprep;	9	3
	Identification et remplacement des sub. rel.	9	3
La maîtrise de la variabilité du Gadj et de l'invariabilité du Gprep selon le nom noyau	Accord de l'adjectif qualifiant ou classifiant;	9	3
	Accord du participe passé employé comme un adjectif	9	3
	Accord de l'adjectif, CN détaché	9	3
	Invariabilité des noyaux du Gprep selon le nom noyau du GN;	9	3
La maîtrise du remplacement d'un groupe ou d'une subordonnée CN par une autre	Transformation du Gadj;	9	3
	Transformation du Gprep;	9	3
	Transformation du GN;	9	3
	Transformation de la subrel	9	3
Total:		144	48

Comme aucune étude n'a à notre connaissance porté sur l'apprentissage des CN, nous avons dû créer les items du test. Comme il est montré dans le tableau 15,

nous avons bâti une banque de 144 items selon la taxonomie des savoirs préalablement présentée (72 questions sur les savoirs déclaratifs syntaxiques, 36 questions sur les savoirs procéduraux syntaxiques, 36 questions sur les savoirs procéduraux morphologiques), qui correspond également à la distribution des contenus par cours enseigné. Comme le mentionne Gronlund (1988), les manifestations d'une compétence complexe peuvent souvent être mesurées avec plus d'efficacité en utilisant plusieurs items se rapportant à une même situation. Nous avons donc composé 9 questions par aspect de la maîtrise du savoir, en ayant l'intention d'en conserver 3 par aspect en fin de processus. Il nous fallait par contre respecter certaines conditions (Morissette et Laurencelle, 1993) en créant une situation qui met en jeu les résultats d'apprentissage, qui est inédite pour les élèves, qui est présentée brièvement tout en fournissant les données nécessaires, qui porte vraiment sur les habiletés à mesurer et qui respecte les règles de confection des items à choix multiples, soit de contenir toutes les limites et conditions nécessaires à la résolution du problème, de présenter un item décidable (Leclercq, 1986), d'employer une phrase interrogative ou impérative, de présenter distinctement le matériel à analyser (corpus) et de placer dans l'énoncé les mots qui se répètent à chaque choix.

Pour chacune des questions, nous avons construit cinq choix de réponses, un choix recherché et quatre leurres. Nous avons tenté de rendre ces leurres plausibles à partir des erreurs souvent détectées lors de l'enseignement de ce concept, selon les conseils des enseignants concernés.

1.5.2.2 Validation du test de connaissances

La validation de construit de notre instrument de mesure a été menée selon les normes habituellement reconnues en psychométrie (Millsap et Maydeu-Olivares, 2009, Laveault et Grégoire, 2002). Nous nous sommes donc assuré de la validité de contenu, de même que des validités convergentes et divergentes. Étant donné les

conditions, nous n'avons pas pu, par contre, nous assurer de sa validité nomologique³⁷. Nous présenterons donc ici les trois étapes de validation respectées.

1.5.2.2.1 La validité de contenu

La validité de contenu a été assurée par un comité d'experts (un didacticien de l'écriture et de la lecture, et une didacticienne de la grammaire) et par les enseignants participant à l'expérimentation, auxquels nous avons soumis une analyse des 144 items. La validité de construit est un premier niveau d'une procédure de validation, qui consiste à vérifier que les questions d'un test sont en rapport avec le construit qui est censé être mesuré. Selon Cronbach et Meehl (1955), repris par Laveault et Grégoire (2002) on peut en confier l'appréciation à un, voire plusieurs observateurs non-impliqués dans le design du test. Dans notre cas, cinq observateurs externes ont été impliqués.

1.5.2.2.2 La validité convergente

Comme nous voulions nous assurer que les items étaient bien adaptés à des élèves du premier cycle du secondaire, tout en vérifiant la validation convergente des items, nous avons par la suite fait une première vérification de la validité du test par la passation de trois versions de celui-ci (chaque version impliquant 48 questions), intégrée à la plateforme *Moodle*, auprès de deux groupes de 36 élèves de deuxième secondaire ayant théoriquement déjà traité de ce contenu lors de l'année précédente. Comme ces groupes étaient sous notre responsabilité, nous avons pu vérifier la validité convergente en confrontant les élèves à leurs propres résultats (De Fruyt et Wille, 2013; Forer, 1949). Cela nous a permis de déterminer les items considérés comme discriminants et de vérifier, par la même occasion, la faisabilité des conditions de passation déterminées (60 minutes pour répondre à 48 questions, fiabilité de la plateforme électronique, transférabilité des résultats vers un tableur), et

³⁷ Par la validité nomologique, on cherche à identifier une structure de corrélation entre le test produit et un autre test déjà construit avec les mêmes objectifs (Laveault et Grégoire, 2002). Dans notre cas, un tel test n'existait pas.

de corriger les lacunes de certaines questions. À la suite de cette vérification, nous avons conservé les 48 items qui étaient les plus discriminants et valides. C'est ce test à 48 items, dont la distribution des items est présentée au tableau 15, qui a été présenté aux élèves et qui a servi à nos analyses.

1.5.2.2.3 La validité divergente

Étant donné certaines contraintes de temps, nous n'avons pas pu assurer la validité factorielle du test avant l'expérimentation. Celle-ci a donc dû être effectuée *ad hoc* à partir de l'échantillon prétest de l'expérimentation. Cette contrainte aurait pu avoir comme conséquence de constater après l'expérimentation l'absence de validité des données et ainsi nous obliger à ne pas considérer les résultats de ce test. Heureusement, ce ne fut pas notre cas et nous croyons que ce bémol saura être compensé par la triangulation des données. Par contre, comme nous le verrons plus loin, l'analyse factorielle que nous avons menée nous a amené à revoir les catégories de questions que nous avions prévues.

Une analyse factorielle a été menée sur les 48 items binaires (réussi ou non) retenus du test. Nous sommes conscient que le recours à des formats de réponse binaires (dichotomiques) est en rupture directe avec les conditions d'utilisation des méthodes factorielles standard (analyse factorielle exploratoire, puis confirmatoire). Les méthodes factorielles standard ont été développées pour l'analyse des rapports entre variables quantitatives dans la recherche d'identification de variables latentes (généralement inférées et supposées reflétées par les facteurs). Leur usage, tel que pratiqué le plus souvent en sciences humaines et sociales, à partir de variables sans distribution réelle, par exemple des variables ordinales, bien qu'accepté dans les us et coutumes psychométriques, requiert certaines conditions, généralement non respectées (Bourque, Poulin et Cleaver, 2006), comme un format de réponse intégrant un maximum de catégories (format de réponse de Thurstone à 11 intervalles), le format de Likert ou une moindre catégorisation amplifiant la fausse variabilité observée dans la réponse des sujets (Bryant et Yarnold, 1995; Buley, 1995; Burnett et Dart, 1997). Il aurait été certes approprié, compte tenu de la nature des items et de la

taille de l'échantillon, de recourir à des méthodes compensatoires pour variables sans distribution réelle, par exemple l'analyse des distances (MDS), une technique descriptive dérivée de l'analyse factorielle utilisant la restructuration des données selon une matrice de distances euclidiennes construite à partir des rapports de covariances entre variables (Abdi, 2007). Le but du MDS est de réduire dans un espace à deux dimensions la représentation des rapports entre plusieurs variables qualitatives appariées, en tenant compte de l'ensemble de l'univers des cooccurrences entre ces dernières et non, simplement, de celles qui qualifient chaque paire de variables quantitatives comme c'est le cas, par exemple, en analyse corrélacionnelle (Borg et Groenen, 2005; Cox et Cox, 2001). Néanmoins, le recours à une méthode de validation de la consistance interne non fondée sur l'analyse des variances réelles comme l'est la méthode de Cronbach, pour lui préférer une approche de type non-paramétrique respectant une logique fréquentielle de mesure d'association, comme le critère de Cramer-Von Mises (CVM), vient compenser cette faiblesse au plan de la recherche de variables latentes dans un contexte atypique tel celui du recours à des variables dichotomiques (Csörgö et Faraway, 1996; Ruymgaart, 1980).

Bourque *et al.* (2006), dans une recherche portant sur le recours aux analyses factorielles relaté dans les articles en sciences de l'éducation, énumèrent une série d'éléments essentiels, quoique souvent absents des articles, soit la taille des échantillons, le nombre et la nature des variables, le but de l'utilisation et le type d'analyse factorielle utilisé, la méthode d'extraction des facteurs préconisée, le critère de dimensionnalité, le critère de rotation des axes³⁸ et les résultats présentés. Par souci de rigueur, nous présenterons donc chacun de ces éléments distinctement, afin de nous assurer de la clarté de notre démarche de validation divergente.

³⁸ Évidemment, étant donné notre analyse factorielle exploratoire à variables dichotomiques, nous n'avons pas fait de rotation des axes.

1.5.2.2.3.1 Taille de l'échantillon

Comme mentionné précédemment, notre validité divergente a été menée *Ad Hoc*, soit après la première passation du test. Nous avons donc mené notre analyse factorielle à partir des résultats au prétest des 269 répondants, ce qui dépasse, comme nous le verrons plus loin, les normes minimales d'une analyse CVM.

1.5.2.2.3.2 Nombre et nature des variables

Le test utilisé avec les élèves comportait 48 items, soit 48 variables dichotomiques, d'où le recours à une analyse factorielle de type non-paramétrique respectant une logique fréquentielle de mesure d'association, comme le critère de Cramer-Von Mises (CVM)

1.5.2.2.3.3 But de l'utilisation et type d'analyse factorielle utilisée

La plupart des analyses factorielles utilisées cherchent à évaluer la validité d'instruments psychométriques (Conway et Huffcutt, 2003, Bourque *et al.*, 2006), ce qui est aussi notre cas. Le test a été construit selon des préceptes théoriques forts, mais pour en assurer la validité, nous avons choisi d'utiliser les résultats de cette analyse factorielle pour reconsidérer nos catégories, que nous avons redéfinies après l'analyse, selon la nature des items corrélés.

1.5.2.2.3.4 Méthode d'extraction des facteurs préconisée

Plusieurs chercheurs (Bourque *et al.*, 2006; Conway et Huffcutt; 2003; Fabrigar, Wegener, MacCallum et Strahan, 1999); Park, Dailey et Lemus, 2002) remarquent que la méthode d'extraction la plus populaire est celle de Pearson, bien que son utilisation ne soit pas toujours pertinente, selon les critères préalablement énoncés (Bourque *et al.*, 2006). Dans notre cas, nous avons choisi le test CVM, qui a un fort *Weighted least square* (WLS). La variante WLSMV (weighted least square) est considérée comme plus précise lorsque le nombre de variables est de plus de 20 et que l'échantillon est assez élevé (n=200). Comme notre recherche combine toutes ces caractéristiques, cette analyse factorielle est plus fiable que le *WLS* (Asparouhov, 2005; Beauducel et Yorck Herzberg, 2009; Flora et Curran, 2004; Muthén et Muthén, 2007).

1.5.2.2.3.5 Critère de dimensionnalité

Deux méthodes principales sont utilisées pour déterminer le nombre de dimensions de l'espace d'analyse, soit la règle de Kaiser-Guttman, qui consiste à conserver tous les facteurs dépassant un seuil minimum (habituellement 1 ou légèrement au-dessus) et celle du graphique des valeurs propres (graphique de Catell) (Bourque *et al.*, 2006).

Tableau 16
Valeurs propres des facteurs

Nombre de facteurs	Valeur propre
1	6,781
2	2,97
3	2,505
4	2,225
5	2,229
6	1,987
7	1,958
8	1,907
9	1,702
10	1,635
11	1,532
12	1,457
13	1,380
14	1,327

Nous avons choisi la deuxième option, afin de nous assurer d'une réelle signifiante des dimensions observées et de leur possible interprétation. Cela nous a donc permis de déterminer combien de facteurs sont sous-jacents dans le questionnaire à choix multiples que nous soumettons aux élèves. En mesurant la décroissance linéaire, comme le montre la figure 5, nous voyons qu'un prolongement

de la droite des faibles valeurs propres nous concentre près d'une matrice de corrélation à 7 facteurs.

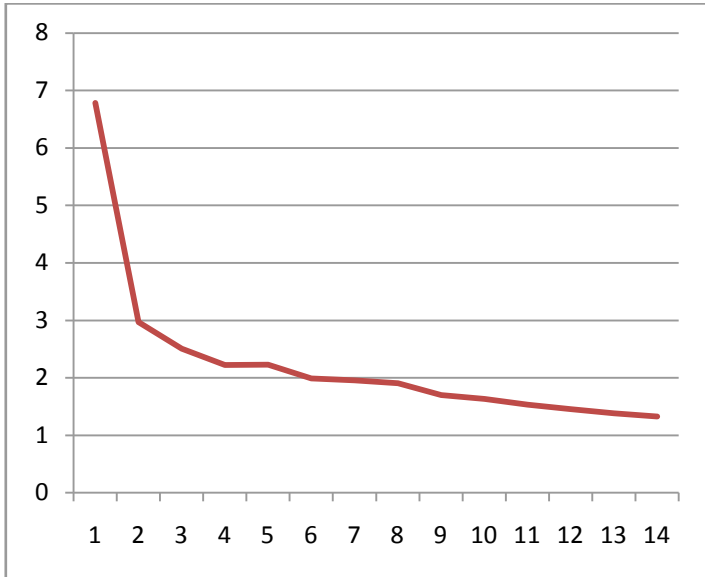


Figure 5: Décroissance linéaire des valeurs propres

1.5.2.2.3.6 *Présentation des résultats*

En déterminant le nombre de facteurs à 7, nous obtenons un tableau de valeurs d'association de chaque variable à chacun des facteurs. Nous avons retenu les variables ayant une mesure d'association supérieure à 0,350, présentées dans le tableau 17.

Tableau 17
Variables associées à chaque facteur³⁹

Facteurs	Variables associées
1	Q1 (0,980), *Q8 (0,468), Q2 (0,454), Q3 (0,350)
Facteur rejeté	Q4 (0,653) Q31 (-0,463)
2	Q12 (0,697); Q17 (0,625); Q7 (0,475); Q16 (0,472); Q11 (0,46); *Q29 (0,399); Q15 (0,393).
3	Q32 (0,686); Q34(0,584); Q30 (0,557); *Q29 (0,544); Q35(0,543); Q36(0,515); Q27(0,483); Q14(0,372)
4	Q40 (0,526); Q22(0,513); Q38 (0,496); Q13 (0,493); Q47 (0,441); Q19 (0,43); *Q8 (0,404); Q20 (0,398); Q41 (0,397); Q48 (0,35)
Facteur rejeté	Q28 (0,750); Q18 (0,515)
5	Q23 (0,656); Q24 (0,400), Q21 (-0,466)

Les normes statistiques nous amènent à rejeter en premier lieu les facteurs ayant moins de 2 variables. D'un point de vue théorique, ces deux facteurs peuvent être rejetés, l'un et l'autre étant composés d'items réussis par une très grande majorité d'élèves (le deuxième facteur rejeté) et ratés par une très grande majorité (le premier facteur rejeté), les items n'ayant pas d'autres liens entre eux que le taux de réussite. Par ailleurs, nous avons rejeté les variables expliquant une trop grande variance de deux facteurs - plus de 12,25% du facteur (Q8 et Q29) - afin que les facteurs représentent des réalités exclusives. Les 5 facteurs conservés ne correspondent pas tout à fait à ce que nous avons prévu à l'élaboration du questionnaire en faisant référence aux savoirs et savoir-faire syntaxiques et morphologiques. Nous

³⁹ Une variable précédée d'un astérisque signifie que cette dernière a été rejetée étant donné qu'elle expliquait une trop grande variance de deux facteurs, comme mentionné plus loin dans le texte.

analyserons maintenant chaque facteur selon les composantes de CN telles que définies au cadre conceptuel, qui ont d'ailleurs été prises en considération à l'élaboration du questionnaire.

1.5.2.2.4 Définition des catégories de questions pour l'analyse des résultats

À la lumière de cette analyse statistique, nous avons choisi de redéfinir les catégories qui servent à l'analyse des résultats des élèves aux tests de connaissances, en prenant en considération les regroupements d'items issus de notre analyse factorielle. Ce réalignement nous a permis de nous assurer de la présence de facteurs valides statistiquement, que nous avons ensuite définis selon les items réunis.

Le 1er facteur (reconnaissance du GN) est composé de trois items (Q1, Q2, Q3) ayant été prévus comme étant des savoirs syntaxiques concernant le CN⁴⁰. Comme montré dans le tableau 18, ils consistaient à repérer le nom noyau d'un groupe du nom, quelles que soient les expansions de ce nom (subordonnée relative, groupe prépositionnel, groupe adjectival). Il est cohérent que ces trois items aient été regroupés au sein d'un même facteur. Par ailleurs, les savoirs convoqués par cette catégorie de questions sont traités lors du 1er cours de la séquence.

⁴⁰ Pour chacun des facteurs retenus, nous avons conservé tous les items regroupés, comme le veut la norme statistique, et tenté de les définir à partir de ces items. Nous avons ainsi défini chacun des facteurs selon ce qui y prévalait. Bien que parfois la relation entre les items ne soient pas à première vue évidente, un aspect de l'objet de savoir a émergé pour chacun des facteurs.

Tableau 18
 Questions regroupées au sein du 1er facteur : Reconnaissance du GN

# de la question ⁴¹	Questions ⁴²
Question 1	1. Quel est le noyau du groupe du nom suivant? «Affamé par les privations, le prisonnier qui s'était fait enfermer dans la prison»
Question 2	2. Quel est le noyau du groupe du nom suivant? "L'homme, un célèbre journaliste sportif"
Question 3	3. Quel est le noyau du groupe du nom suivant? "L'éditorial du journal, qui prédisait une récession"

Le 2e facteur (Identification d'un CN) ne comprend également que des items concernant des savoirs syntaxiques, comme montré dans le tableau 19. On demandait à l'élève, pour la moitié des items (Q7, 11 et 12), d'identifier les CN de la phrase, et pour l'autre moitié (Q15, 16, 17) d'identifier des CN d'une sorte spécifique (Gadj, GN). Il est à noter que pour quatre des six items (Q11, 12, 16 et 17), les CN étaient détachés par une virgule. Tous les savoirs reliés à ce facteur sont traités lors du deuxième cours de la séquence.

⁴¹ Les questions sont numérotées à des fins d'identification. Il est à noter que lors de la passation du test, les 48 questions étaient posées dans un ordre aléatoire.

⁴² Les choix de réponses sont présentés à l'annexe 6.

Tableau 19
 Questions regroupées au sein du 2e facteur : Identification d'un CN

# de la question	Questions
Question 7	Quel(s) est (sont) le(s) complément(s) du nom de la phrase suivante? ; «Le prince royal était blanc comme un fantôme .»
Question 11	Quel(s) est (sont) le(s) complément(s) du nom de la phrase suivante? ; «Il ne savait pas que pour les rois, qui dominent le monde, la vie est très compliquée.»
Question 12	Quel(s) est (sont) le(s) complément(s) du nom de la phrase suivante? ; «L'opossum, un marsupial, peut décider qu'un arbre est trop loin pour y sauter.»
Question 15	Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) groupe(s) adjectif(s) complément(s) du nom? ; «J'aurais dû deviner sa tendresse derrière ses pauvres ruses.»
Question 16	Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) GN complément(s) du nom? ; «Il souligna que depuis la crise, le mérite ne lui revenait pas à lui, Urbino, mais à cette femme. »
Question 17	Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) GN complément(s) du nom? ; «C'est à cette époque que Florentino décida de lui raconter dans ses lettres qu'il voulait à tout prix repêcher pour elle le trésor, une fortune.»

Le 3e facteur (accords dans le CN) est un facteur de savoirs procéduraux morphologiques, comme montré dans le tableau 20. Tous les items sauf un (Q14) concernent les accords des adjectifs, ou des composantes du groupe prépositionnel. La question 14 avait été prévue pour la reconnaissance des groupes adjectivaux CN et nous pouvons supposer que si un lien de covariance existe entre ces items, c'est que la difficulté à accorder un adjectif repose en partie sur l'identification de cet adjectif. Tous les aspects morphologiques inhérents à ce facteur sont à l'étude lors du 3e cours.

Tableau 20
 Questions regroupées au sein du 3e facteur : Accords dans le CN

# de la question	Question	Choix de réponses ⁴³
Question 14	Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) groupe(s) adjectif(s) complément(s) du nom? ; «Le chevalier, fier de venger ses frères, galopa jusqu'au château lugubre.»	a) fier de venger ses frères, lugubre b) lugubre c) fier d) fier, lugubre e) fier de venger ses frères
Question 27	Quel GN est bien orthographié?	a) Le rhume et la grippe dus aux longs hivers b) Le rhume et la grippe dû aux longs hivers c) Le rhume et la grippe du aux longs hivers d) Le rhume et la grippe dues aux longs hivers e) Le rhume et la grippe due aux longs hivers
Question 30	Quel extrait est bien orthographié?	a) Des livres blanc crème et des cartables rouge vin b) Des livres blancs crèmes et des cartables rouge vin c) Des livres blanc crème et des cartables rouges vins d) Des livres blancs crèmes et des cartables rouges vins e) Des livres blancs crèmes et des cartables rougevins
Question 32	Quelle phrase est bien écrite?	a) Démolie par les saisons, cette maison ne tenait plus debout. b) Démoli par les saisons, cette maison ne tenait plus debout. c) Démolît par les saisons, cette maison ne tenait plus debout. d) Démolis par les saisons, cette maison ne tenait plus debout. e) Démolient par les saisons, cette maison ne tenait plus debout.
Question 34	Quel extrait est bien orthographié?	a) Des pots de confiture et des portes de garage b) Des pots de confitures et des portes de garage c) Des pots de confiture et des portes de garages d) Des pots de confitures et des portes de garages e) Aucun de ces extraits n'est bien orthographié
Question 35	Quel extrait est bien orthographié?	a) Des travaux à terminer et d'autres terminés b) Des travaux à terminés et d'autres terminer c) Des travaux à terminés et d'autres terminés d) Des travaux à terminers et d'autres terminer e) Des travaux à terminers et d'autres terminés
Question 36	Quel extrait est bien orthographié?	a) Des plantes en pleine croissance b) Des plantes en pleines croissances c) Des plantes en plein croissances d) Des plantes en plein croissance e) Des plantes en pleine croissances

⁴³ Nous avons indiqué les choix de réponses, étant donné que la plupart des questions de ce facteur ne sont pas évocatrices sans eux.

Le 4^e facteur (savoirs syntaxiques complexes) est à première vue plus hétéroclite, comme le montrent les questions reprises dans le tableau 21. Bien qu'il ne comprenne pas d'items correspondant à des savoirs morphologiques, quatre items correspondent à des savoirs déclaratifs syntaxiques et quatre autres à des savoirs procéduraux syntaxiques. Par ailleurs, le niveau de difficulté est dans tous les cas assez élevé, chacune de ces questions demandant à l'élève d'être capable à la fois d'identifier un CN, mais aussi une sorte excluant le groupe adjectival et le groupe du nom (subordonnée relative, groupe prépositionnel). Seul l'item 13 concernait le groupe adjectival, mais l'exemple donné comprenait un adjectif attribut, que l'élève ne devait pas identifier comme un CN. La réussite de ce facteur dépendait donc en grande partie de la connaissance du métalangage et de l'identification des groupes ou subordonnées correspondant à ce métalangage à l'aide des manipulations. Nous pouvons considérer que ces manipulations étaient principalement traitées au quatrième cours de la séquence.

Tableau 21
 Questions regroupées au sein du 4e facteur : Savoirs syntaxiques complexes

# de la question	Questions
Question 13	13. Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) groupe(s) adjectif(s) complément(s) du nom? ; «Le ridicule nez qu'il avait au milieu du visage l'enlaidissait depuis qu'il s'était blessé.»
Question 19	19. Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) Gprep complément(s) du nom? ; «Il était revenu si fier de son diplôme qu'il l'avait accroché près de son bureau de travail.»
Question 20	20. Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) Gprep complément(s) du nom? ; «Décidé, le cavalier sur sa monture se rendit jusqu'au village qui s'avérait sa destination, Louisbourg.»
Question 22	22. Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) la(les) subordonnée(s) relative(s) complément(s) du nom? ; «Un mendiant de Montréal tend la main aux passants, qui sont indifférents.»
Question 38	38. À quoi ressemblera la phrase suivante si on remplace les Gadj compléments du nom par des subordonnées relatives? ; «Les pièges posés par les garçons firent rire leurs parents plutôt complices.»
Question 40	40. À quoi ressemblera la phrase suivante si on remplace les Gprep compléments du nom par des Gadj? ; «L'industrialisation du pays s'est soldée par une pollution de l'air.»
Question 41	41. À quoi ressemblera la phrase suivante si on remplace les Gprep compléments du nom par des sub.rel.? ; «Ce satellite de Jupiter se voit grâce au télescope de mon père.»
Question 47	47. À quoi ressemblera la phrase suivante si on remplace les subordonnées relatives compléments du nom par des groupes prépositionnels? ; «L'habillement que choisit cette élève n'est pas approprié pour aller à l'école secondaire.»
Question 48	48. Dans quelle phrase n'a-t-on ajouté que des subordonnées relatives pour améliorer la phrase suivante? ; «La pêche demande un effort des chalutiers.»

Le 5e et dernier facteur (subordonnée relative) concerne spécifiquement l'identification de la subordonnée relative (savoir déclaratif). Comme montré dans le tableau 22, aux deux questions concernant cette composante du savoir (Q23 et 24) s'ajoute d'une manière négative la Q21, qui, elle, concerne l'identification du groupe

prépositionnel, soit aussi un savoir déclaratif. Il est difficile de comprendre pourquoi la covariance de ces questions marque une opposition, sinon par une probable confusion chez les élèves des deux termes. Il en résulterait alors qu'un élève reconnaissant la subordonnée relative CN identifierait aussi comme relative le groupe prépositionnel, et vice-versa. Il est aussi à noter que pour chacune des questions concernant la subordonnée relative, une subordonnée complétive, au sein de la phrase à analyser, implique une difficulté supplémentaire, qui dépasse les savoirs prévus à l'étude en première secondaire par la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010). La plupart des savoirs nécessaires à la maîtrise de ce facteur ont été traités au deuxième cours.

Tableau 22
Questions regroupées au sein du 5e facteur : Subordonnées relatives

# de la question	Questions
Question 21	Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) Gprep complément(s) du nom? ; «Depuis ce matin, sa veste à carreaux faisait détourner la tête des passants.»
Question 23	Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) subordonnée(s) relative(s) complément(s) du nom? ; «Le paranoïaque qui invente des scénarios pense qu'il a raison.»
Question 24	Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) subordonnée(s) relative(s) complément(s) du nom? ; «Depuis qu'il cherchait des trésors, l'aventurier que l'agence embauchait voyageait beaucoup.»

1.5.2.3 Procédé de collecte de données

Les élèves ont été conviés à compléter le test de connaissances avant l'intervention (janvier 2012) et après l'intervention (février 2012). De plus, nous avons demandé aux élèves de compléter le même test à la fin de l'année scolaire (juin 2012). Le test se déroulait dans un laboratoire informatique muni de 37 ordinateurs. Le technicien informatique montrait aux élèves comment accéder au test – qui était intégré à la plate-forme *Moodle*. Aussi, les élèves devaient remplir, au prétest, un questionnaire d'identification collectant certaines données socioculturelles (annexe

5). Les élèves répondaient individuellement au questionnaire, pour lequel nous avons programmé un ordre des questions aléatoires, de même qu'une présentation de choix de réponses aléatoires. Il était mentionné aux élèves qu'ils avaient 60 minutes pour compléter le questionnaire. Dans les faits, aucun élève n'a pris plus de 40 minutes pour répondre aux 48 questions.

1.5.2.4 *Traitement statistique des données pour l'atteinte du premier objectif spécifique*

Toutes les données ont été compilées dans un tableur Excel et converties pour répondre aux exigences du logiciel SPSS. Les données de performance aux différents tests ont été transcrites selon des indicateurs 1 (item raté) ou 2 (item réussi). Chacun des 5 facteurs se voit donc attribuer une échelle de résultats distincts, selon le nombre d'items correspondant au facteur, tel que montré dans le tableau 23.

Tableau 23
Échelle de résultats pour chacun des 5 facteurs

Facteur	Nombre d'items	Résultat théorique inférieur	Résultat théorique supérieur
Facteur 1 - Reconnaissance du GN	3	3	6
Facteur 2 - Identification du CN	6	6	12
Facteur 3 - Accords dans le GN	7	7	14
Facteur 4 - Savoirs syntaxiques complexes	9	9	18
Facteur 5 - Subordonnées relatives	3	3	6

Les cinq facteurs sont considérés comme des échelles d'intervalles, qui ne nous permettent pas d'établir de rapport proportionnel entre les niveaux de maîtrise

CN par les participants. Elles nous permettent toutefois de les comparer, sans pour autant les considérer comme des représentations absolues du niveau de maîtrise, mais comme un indicateur de la maîtrise.

Nous avons donc procédé à des test-t (Muijs, 2010) pour comparer les résultats des élèves ayant vécu une approche déductive avec ceux ayant vécu une approche inductive. Nous avons mesuré les résultats du posttest, de même que ceux du test de rétention à long terme. Nous avons également mesuré l'amélioration entre le prétest et le posttest, de même que l'amélioration entre le prétest et le test de rétention à long terme.

Comme nous avons aussi cumulé un certain nombre d'informations socioculturelles complémentaires (genre de l'élève, groupe, enseignant, appréciation du français et de la grammaire, compétence déclarée en écriture et en grammaire), nous avons mesuré leur importance quant aux résultats obtenus, par des tests-t lorsque la variable était binaire (genre), et par des ANOVA lorsque celle-ci impliquait plus de deux possibilités (groupes, enseignant, appréciation du français et de la grammaire, compétence déclarée en écriture et en grammaire).

Lorsque nous avons observé une variable significative, nous avons mené une comparaison posthoc au moyen du test de Bonferonni (Muijs, 2010). Les seuils de signification ont été fixés à 0,05 ($p < 0,05$).

1.6 Second objectif spécifique: Comparer la mobilisation des apprentissages sur le CN pour la compétence scripturale

Le second objectif consiste à mesurer et à comparer la sollicitation des apprentissages sur le CN par les élèves en situation de compétence scripturale, selon que l'enseignant met en oeuvre l'approche inductive ou déductive. Comme décrit ci-après, nous cherchons à atteindre cet objectif par l'analyse des autocorrections de rédactions d'élèves de l'échantillon.

1.6.1 Description de l'échantillon d'élèves pour l'atteinte du second objectif spécifique

Étant donné certaines contraintes du milieu, des élèves parmi l'échantillon n'ont pas pu compléter la rédaction prétest et la rédaction posttest. C'est pourquoi il nous a fallu sélectionner certains sujets, selon un échantillonnage probabiliste stratifié d'après les approches pédagogiques. Au total, nous avons analysé 271 rédactions (117 prétests et 152 posttests) dont celles de 91 élèves ayant complété les deux (45 déductifs, 46 inductifs). Les élèves étaient issus de tous les groupes ayant complété une rédaction prétest ou posttest.

1.6.2 Instruments de mesure pour l'atteinte du second objectif spécifique

Nous avons respecté le type de texte écrit par les élèves à ce moment de l'année, tel que planifié par les enseignants de cette école. Une séquence descriptive d'environ 80 mots, à insérer dans un texte narratif, a été écrite par les élèves. La tradition scolaire veut que lors des rédactions, les élèves écrivent un premier jet, sur lequel ils peuvent apporter des corrections, procéder à des ratures, déplacer des séquences, etc. Par la suite, une fois le premier jet terminé, ils écrivent une version définitive, à remettre à l'enseignant, et destinée à l'évaluation faite par ce dernier.

Dans le cadre de l'expérimentation, les élèves ont disposé de 90 minutes pour compléter un premier jet, sur lequel ils pouvaient procéder à une autocorrection à l'aide d'un stylo coloré. Aux consignes d'autocorrection auxquelles ils sont habitués, inspirées des stratégies d'écriture telle que décrite dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010) et portant sur l'ensemble des aspects d'évaluation (grammaire du texte, syntaxe, ponctuation, orthographe d'usage, orthographe grammaticale), s'ajoutait la demande de deux manipulations pertinentes de CN. Ces manipulations devaient être annotées sur le premier jet du texte. Toujours conformément aux prescriptions du MELS, les stratégies d'écriture, incluant l'autocorrection, étaient des suggestions que l'élève pouvait ou non suivre. En effet, si les stratégies d'écriture font partie des critères d'évaluation prescrits par le MELS,

celles-ci ne peuvent être prises en considération lors de l'évaluation. Leur caractère non obligatoire a donc pu influencer les élèves lors de leur révision.

Lors du cours suivant, les élèves transcrivaient leur texte et remettaient cette version définitive à leur enseignant. Aux fins d'analyse, nous n'avons conservé que le premier jet, la version définitive ayant été utilisée par les enseignants participants comme trace d'évaluation.

1.6.2.1 Élaboration de la situation d'écriture

La situation d'écriture a été construite en fonction des besoins des enseignants dans leur planification annuelle. Ces derniers voulaient amener les élèves à écrire une séquence descriptive à insérer dans une situation d'apprentissage et d'évaluation plus large impliquant l'écriture d'un texte narratif plus long (nouvelle policière). L'enseignement du CN, à ce moment, s'est avéré pertinent, vu l'intérêt de manipulations des groupes syntaxiques qualifiant les réalités décrites par les élèves. Ces derniers avaient à écrire un premier jet, à la mine, sur lequel les marques d'autocorrection étaient ajoutées à l'encre. Suivait l'écriture d'une version définitive à remettre à l'enseignant. Nous nous sommes fié à l'expertise des enseignants pour déterminer les conditions de passation (durée, utilisation des ouvrages de référence, etc.). Nous avons comme seule considération que ces conditions soient semblables au prétest et au posttest, de même que d'un groupe à l'autre.

Nous sommes bien conscient que les étapes du schéma rédactionnel (Hayes et Flower, 1987) ne sont pas chronologiques, et que de constants va-et-vient s'opèrent entre les étapes. En effet, il est possible qu'au moment de l'écriture du premier jet, en milieu de texte, un élève décide de manipuler des CN. Ces manipulations ne seront pas visibles pour nous, car il peut avoir effacé, déplacé, remplacé, ou ajouté des CN après s'être relu en cours d'écriture. La révision marquée au crayon à l'encre ne correspond donc pas à l'entièreté de l'activité cognitive de révision de l'élève, mais permettra tout de même d'avoir certaines traces concrètes de cette révision.

1.6.2.2 Validation de la situation d'écriture

La confirmation par les enseignants que cette rédaction, de par ses conditions de réalisation, mais surtout par l'ajout de la consigne d'autocorrection, était adaptée à leurs élèves nous a semblé suffisante pour valider cette épreuve. L'important était pour nous de conserver le contexte naturel de la classe. Quant aux traces à recueillir, nous avons considéré que celles-ci seraient suffisamment nombreuses et riches pour en faire émerger des données probantes.

1.6.2.3 Procédé de collecte de données

Comme mentionné précédemment, la rédaction a été complétée avant et après l'intervention. Nous avons collecté les premiers jets, alors que les enseignants ont conservé les versions définitives. Malheureusement, plusieurs élèves n'ont pas complété la rédaction posttest, ce qui limite notre compilation des traces. Cependant, comme nous avons compilé les traces d'un total de 271 premiers jets (117 d'avant l'intervention et 152 d'après), nous aurons suffisamment de données pour pouvoir traiter les données à l'aide de tests statistiques.

1.6.2.4 Traitement des données pour l'atteinte du second objectif spécifique

Pour des raisons de disponibilité des classes des enseignants, et parce que les séquences pédagogiques ont été inscrites dans leur planification annuelle, nous n'avons pas pu procéder systématiquement à une analyse de type prétest/posttest pour tous les sujets, plusieurs n'ayant pas complété les deux rédactions. Il faut donc considérer les premiers jets des rédactions comme une trace ajoutée permettant de comparer la sollicitation des connaissances en contexte de compétence scripturale, tout en reconnaissant les limites du traitement effectué des données. Les échantillons varient tout de même de 92 à 150 sujets, ce qui est tout à fait raisonnable vu les tests statistiques que nous effectuons. C'est dans une perspective de triangulation que nous considérons que cette analyse gagne en intérêt. En effet, l'utilisation des rédactions comme instrument de mesure ajoute un aspect à l'observation de l'apprentissage, soit celui de la mobilisation des connaissances en situation de compétence.

Nous cherchons à mesurer la fréquence d'utilisation du CN lors de la phase de révision, de même que la variabilité de ces incidences, selon les sortes de CN choisies. Aussi, nous nous intéressons à la justesse de ces utilisations et aux corrections et manipulations apportées. Nous étions aussi ouvert à l'émergence d'autres observations, et nous avons ajouté, après analyse de plusieurs premiers jets, une compilation des répétitions de CN au sein d'un même premier jet.

Nous avons codifié les autocorrections (annexe 7) issues de la fréquence d'utilisation des CN, de leur variabilité, des occurrences d'erreurs, de répétitions et des corrections apportées. Nous avons aussi codifié les opérations textuelles en lien avec les CN faites par les élèves. Toutes ces observations ont été inscrites dans un tableur Excel, pour ensuite être analysées grâce au logiciel SPSS. Des analyses statistiques semblables aux tests de connaissances ont été effectués, c'est-à-dire qu'après les statistiques descriptives, nous avons effectué des tests-t pour échantillons indépendants pour vérifier si l'échantillon ayant vécu une approche inductive se comportait comme celui ayant vécu une approche déductive. Nous avons également vérifié si les autres variables analysées pour les tests de connaissances (genre de l'élève, enseignant) avaient une incidence sur les 5 facteurs des rédactions (à l'aide du test-t pour échantillons indépendants dans le premier cas, de l'ANOVA dans le deuxième cas).

Nous avons ensuite vérifié à l'aide du coefficient de Pearson s'il y avait corrélation entre les 10 facteurs des rédactions (5 facteurs de la rédaction prétest, 5 facteurs de la rédaction posttest).

Finalement, afin de croiser les résultats des facteurs des rédactions avec ceux des tests de connaissances, nous avons vérifié avec le même test s'il y avait corrélation entre les facteurs des rédactions et ceux des améliorations aux tests de connaissances.

Les codifications plus précises qui ont émergé, de même que les résultats, seront présentées à la section de l'analyse des résultats.

1.7 Troisième objectif spécifique : Comprendre les perceptions qu'ont les enseignants et les élèves des aspects des interventions éducatives proposées

Notre troisième objectif consiste à comprendre les perceptions qu'ont les enseignants et les élèves des aspects des interventions éducatives proposées, en particulier les approches pédagogiques. Pour ce faire, nous avons choisi d'analyser la perception des acteurs - les enseignants et les élèves - par le biais d'entrevues, considérant que leur perception de l'intervention peut enrichir notre description des aspects influençant l'apprentissage

1.7.1 Description de l'échantillon d'enseignants

Trois enseignants de 1re secondaire ont accepté de participer à l'étude. Tous trois ont entre 8 et 15 ans d'expérience, et ce, dans l'école où s'est déroulée l'expérimentation. Ils enseignent en 1re secondaire depuis plus de 5 ans. Nous avons combiné les informations recueillies lors d'une rencontre pré-intervention, lors de l'entrevue posttest auprès des enseignants et celles posttest auprès des élèves, ce qui nous a permis de tracer un portrait des enseignants ayant participé à l'expérimentation.

E1 est un enseignant apprécié de ses élèves, favorisant dans sa pratique quotidienne le travail d'équipe et la communication, tant auprès des élèves qu'auprès des parents. Il a une préoccupation importante pour le climat de classe. Il enseigne auprès de deux groupes plutôt forts. Il a un préjugé favorable aux approches déductives et a insisté à quelques reprises, au cours de la phase préparatoire, pour pouvoir adapter ses cours selon les besoins de ses élèves. Nous l'avons bien sûr rassuré quant à ses droits, conformément aux considérations éthiques qui lui ont été expliquées.

E2 est une enseignante pour qui l'humour et le plaisir sont fondamentaux. Sa relation avec les élèves est plutôt positive. Elle travaille beaucoup en équipe avec ses collègues et partage tant ses bons coups que ses difficultés. Elle enseigne auprès de trois groupes. Elle se reproche de rarement dire non, ce qui l'amène à s'impliquer dans plusieurs activités de l'école, comme le Gala Méritas, des activités interdisciplinaires, ou un centre de lecture efficace. Elle a elle aussi un préjugé favorable à l'approche déductive pour l'enseignement de la grammaire.

E3 est une enseignante qui se dit rigoureuse et qui, au moment de l'expérimentation, revenait d'un congé de maternité et donc commençait, en milieu d'année, sa relation avec son groupe. Elle accorde une importance particulière à la planification et à la rétroaction régulière. Elle enseigne auprès de trois groupes. Cette enseignante a un préjugé favorable aux approches inductives, et a donc insisté pour enseigner auprès de deux de ses trois groupes selon cette approche.

1.7.2 Description de l'échantillon des élèves

De tous les élèves ayant vécu l'expérimentation, nous avons recueilli les commentaires de deux élèves par classe, pour un total de 16, selon le mode de sélection des cas extrêmes (Savoie-Zajc, 2009). Nous avons opté pour le mode de sélection des cas extrêmes, afin de comparer les perceptions des élèves ayant eu une forte amélioration entre le prétest de connaissances et le posttest de connaissances⁴⁴ avec ceux ayant eu la plus faible progression⁴⁵. Ainsi, les données permettent de nuancer l'efficacité d'une ou l'autre approche en tenant compte de certaines caractéristiques des apprenants. Cette nuance s'avérera nécessaire lorsque l'écart d'amélioration entre les deux approches est peu significatif.

⁴⁴ Que nous appellerons *élèves forts* pour alléger le texte. La méthode de calcul a été préalablement définie.

⁴⁵ Que nous appellerons *élèves faibles* pour alléger le texte. La méthode de calcul a été préalablement définie.

Comme ces élèves ont été choisis sur la base de leurs résultats, nous n'avons pas cherché à nous assurer d'une parfaite proportionnalité des représentations, encore moins d'une représentativité d'une quelconque population. Seulement, comme démontré dans le tableau 24, chacun des 4 cas - inductif/fort, inductif/faible, déductif/fort, déductif/faible - intègre des garçons et des filles, de même que des élèves ayant le français comme langue maternelle et comme langue seconde ou étrangère. Nous intégrerons ces variables à l'analyse des résultats si celles-ci s'avèrent pertinentes.

Tableau 24
Distribution des élèves selon l'approche pédagogique et les résultats au test de connaissances

Élève	Genre	Enseignant	Groupe	Approche pédagogique	Élève fort/faible
Ariane	Fra	E3	8	D	Fa
Bruno	Fra	E2	5	D	Fa
Carl	Fra	E2	4	D	Fa
Dora	Ang	E1	1	D	Fa
Élodie	Fra	E3	7	I	Fa
Fabrizia	Autre	E3	6	I	Fa
Geneviève	Fra	E2	3	I	Fa
Hubert	Ang	E1	2	I	Fa
Isabelle	Fra	E3	8	D	Fo
Jérôme	Autre	E2	5	D	Fo
Karine	Fra	E2	4	D	Fo
Lysiane	Fra	E1	1	D	Fo
Martin	Autre	E3	6	I	Fo
Noémie	Fra	E3	7	I	Fo
Olivier	Fra	E2	3	I	Fo
Pénélope	Autre	E1	2	I	Fo

Légende			
Fra = français	E1 = Enseignant 1	I = Inductif	Fo = Fort
Ang = anglais	E2 = Enseignant 2	D = Déductif	Fa = Faible
Autre = autre langue	E3 = Enseignant 3		

Notre échantillon de seize élèves, bien qu'il ait été sélectionné selon la méthode des cas extrêmes en lien avec les résultats aux tests de connaissance, représente assez bien notre population quant aux aspects motivationnels et à la perception de compétence. Les élèves les plus forts se reconnaissent globalement comme compétents dans une plus grande proportion, tant en anglais (3,25 contre 3,75), en mathématique (4 contre 4,75) qu'en français (3,75 contre 4,125).

Étonnamment, le degré de motivation déclaré est le même pour les élèves forts et faibles en ce qui a trait au cours de français (4,625) et est légèrement plus élevé pour les élèves faibles en ce qui a trait au cours de grammaire (4 contre 3,875). Nous pouvons donc écarter cette variable comme cause des différences entre les résultats des élèves forts et faibles. Le soutien parental est également le même entre les forts et les faibles.

Voyons maintenant certaines caractéristiques individuelles qui seront analysées plus loin. Nous avons pour ce faire considéré les entrevues individuelles menées auprès de chacun des élèves, de même que l'entrevue avec leur enseignant.

1.7.2.1 Élèves ayant eu une faible amélioration avec l'approche déductive

Ariane⁴⁶ est une élève unilingue francophone qui a eu beaucoup de difficultés aux tests de connaissances, tant au prétest (20/48) qu'au posttest (16/48). Pourtant, elle se considère comme excellente et en grammaire, et en écriture, alors qu'elle s'avoue faible en mathématique. Elle adore le cours de français, d'ailleurs, parce qu'elle a l'habitude d'y exceller. Elle se perçoit donc comme une habile scriptrice qui fait peu d'erreurs grammaticales dans ses productions.

Bruno est un élève lui aussi unilingue francophone qui apprécie peu ses cours d'anglais, mais dit aimer ses cours de français, y compris ses cours où l'on traite de grammaire. Son enseignante a pourtant l'impression contraire. Il a eu de la difficulté aux tests de connaissances (10/48 au prétest; 16/48 au posttest) pour lesquels il a pourtant pris son temps (44 minutes, alors que la moyenne de l'échantillon était de 31 minutes). Il se sent parfois dépassé par le métalangage et les activités plus complexes. Il affirme d'ailleurs qu'il n'avait jamais entendu parler des subordinées relatives, et explique ses difficultés par l'absence de son enseignante de 6e année pendant une partie de la dernière année. Il a un diagnostic de déficit

⁴⁶ Le nom des élèves a été modifié par souci de confidentialité.

d'attention et a eu un tuteur en classe à ses côtés tout au long du primaire. Il n'aime pas les rédactions, étant conscient qu'il recevra de la rétroaction négative par rapport à sa calligraphie, sa ponctuation, sa syntaxe et son lexique. Il ne lit pas beaucoup non plus. Son enseignante le considère comme le principal défi du groupe, étant donné qu'il semble avoir de gros problèmes de compréhension. Elle le convoque d'ailleurs sur une base régulière à des ateliers de récupération.

Carl a eu de la difficulté aux tests de connaissances (14/48 au prétest; 17/48 au posttest). Il aime néanmoins ses cours de français, y compris les cours où l'on traite de grammaire, et s'y considère comme généralement bon. Il est francophone et considère que son principal défi est dans les cours d'anglais. Il n'aime pas les exercices de grammaire, mais aime beaucoup la lecture, en particulier celle des bandes dessinées. Il a beaucoup aimé que durant les cours sur le CN, déductifs, l'enseignant utilise un diaporama. Pour lui, c'était une solution de rechange intéressante aux cours réguliers de grammaire, qu'il résume en un remplissage de pages dans le cahier d'exercices de grammaire. Son enseignante reconnaît qu'il participe bien en classe, et qu'il pose beaucoup de questions pertinentes. Son principal défi, toujours selon son enseignante, se situe au niveau social, car il est rejeté par les autres élèves de la classe.

Dora est une jeune fille anglophone qui s'identifie à ses origines saskatchewanaises. Le français est pour elle un véritable défi, en particulier en écriture et en grammaire. Ses résultats aux tests de connaissances (13/48 au prétest; 19/48 au posttest) le démontrent bien. Elle préfère l'anglais, l'éducation physique et les arts. Son enseignant de français l'accueille régulièrement à des ateliers de récupération. C'est une jeune fille très sociable qui s'est constitué un cercle d'amis, pour la plupart eux aussi anglophones, et qui l'aident dans les cours. Elle provient d'une école d'immersion où l'accent était mis sur la communication, et où, selon ses dires, on ne faisait pas beaucoup de grammaire. Elle est bien consciente qu'elle a un retard à rattraper.

1.7.2.2 *Élèves ayant eu une forte amélioration avec l'approche déductive*

Isabelle est l'élève typique pour qui l'amélioration a été flagrante (19/48 au prétest; 35/48 au posttest). Elle mentionne n'avoir rien compris au prétest, n'étant pas familière avec le métalangage. C'est pourquoi elle affirme avoir répondu en partie au hasard. Plutôt nerveuse à l'entrevue, elle avait un débit rapide, mais ses réponses étaient franches : elle n'aime pas la grammaire, trouve ça plate, mais est consciente de l'intérêt de cette matière. Par ailleurs, c'est une élève appréciée de son enseignante et, selon cette dernière, de ses pairs également.

Jérôme est un élève d'origine roumaine qui a eu une bonne progression (18/48 au prétest; 37/48 au posttest). Il ne peut avoir le soutien de ses parents pour ses devoirs de français. Son intérêt pour cette matière, de même que pour les cours de grammaire, est limité. Il prétend par contre obtenir habituellement de bons résultats en écriture, ce que confirme son enseignante. Elle ajoute par contre qu'elle en est surprise, parce qu'il est peu appliqué en classe, qu'il a l'air « toujours dans le flou » et qu'il est très désorganisé.

Karine s'est aussi beaucoup améliorée (18/48 au prétest; 38/48 au posttest). Bien qu'elle soit performante en français, qu'elle apprécie les cours et qu'elle considère avoir de bons résultats en grammaire et surtout en écriture, elle déteste les cours de grammaire qu'elle considère comme statique et déconnectée des réelles situations d'écriture. Son enseignante mentionne qu'elle est travaillante, mais très discrète.

Lysiane est l'élève s'étant le plus améliorée d'un test de connaissances à l'autre (22/48 au prétest; 44/48 au posttest). Cette élève plutôt verbomotrice est, aux dires de son enseignant de français, plutôt positive. Elle aime beaucoup les cours de français et les cours de grammaire. De plus, selon ses dires, elle obtient de très bons résultats en écriture. Par ailleurs, c'est une élève sociable, qui est entourée d'amis et qui, toujours selon les dires de son enseignant, est une « leader positive » de la classe.

1.7.2.3 Élèves ayant eu une faible amélioration avec l'approche inductive

Élodie est l'élève qui a eu les pires résultats au test de connaissances (12/48 au prétest; 10/48 au posttest). Cette jeune élève francophone a d'énormes difficultés en anglais et des difficultés en mathématiques également. Bien qu'elle ait aussi des difficultés évidentes en français, elle aime les cours, y compris ceux traitant de grammaire. Elle reçoit un soutien régulier de ses parents pour ses devoirs, de même qu'un soutien de son enseignante, y compris lors des périodes de récupération.

Fabrizia est une jeune fille roumaine qui a de la difficulté à s'exprimer oralement, cherchant constamment ses mots et s'aidant de langage non verbal. Bien que le roumain soit sa langue première, elle parle principalement en français à l'école et à la maison. Elle se considère faible en anglais, mais pas autant qu'en grammaire française, où elle avoue avoir de graves difficultés. Par contre, elle ne perçoit pas que ces difficultés aient une trop grande incidence sur ses résultats en écriture. Elle aime les cours de grammaire et les cours de français, malgré ses difficultés, en particulier observables dans les tests de connaissances (21/48 au prétest; 18/48 au posttest).

Geneviève a démontré des difficultés lors des tests de connaissances (16/48 au prétest; 19/48 au posttest). Elle considère qu'elle a des difficultés et en français et en anglais. Elle apprécie un peu les cours de français, mais aime peu les cours de grammaire. Aux dires de son enseignante, c'est une élève qui travaille très fort, qui est toujours de bonne humeur et qui aime beaucoup s'impliquer dans les projets scolaires.

Hubert est un élève qui, selon son enseignant, est plutôt allumé. Légèrement timide en début d'entrevue, son souci à bien expliquer ses perceptions était évident. Ses résultats étaient faibles comparativement aux autres élèves du groupe, mais malgré tout passables, si on prend en considération l'ensemble de l'échantillon (26/48 au prétest; 30/48 au posttest). Ce garçon a l'anglais comme langue maternelle, matière où, par ailleurs, il considère exceller. Hubert parle tout de même principalement en français avec ses parents et amis. Bien qu'il ait eu de relatives

difficultés en français, il aime beaucoup cette discipline, et dit même adorer les cours de grammaire.

1.7.2.4 Élèves ayant eu une forte amélioration avec l'approche inductive

Martin est un élève d'origine chinoise qui a certaines difficultés à s'exprimer en français. C'est un garçon extrêmement motivé par les résultats qui a su s'améliorer dans le test (22/48 au prétest; 39/48 au posttest). Il mentionne adorer les cours de français, y compris les cours de grammaire. Par contre, il aurait préféré une démarche d'enseignement plus directe, pour gagner du temps. Il aimerait également avoir la possibilité d'écrire plus de textes, et d'avoir ainsi plus de rétroaction lui permettant de s'améliorer. Par ailleurs, selon son enseignante, il est un garçon plutôt réservé qui n'a pas véritablement de liens sociaux avec d'autres élèves de la classe.

Noémie est une élève s'étant améliorée, bien qu'elle ait eu un résultat plutôt fort dès le prétest (28/48 au prétest; 39/48 au posttest). C'est une élève qui aime peu les cours d'anglais. En français, elle aime écrire, mais aime moins les cours de grammaire. Elle connaissait déjà le principe du complément, mais ne connaissait pas spécifiquement les expansions du GN. Elle aurait préféré des cours traditionnels, où l'enseignant privilégie une approche déductive.

Olivier est un élève s'étant amélioré (23/48 au prétest; 40/48 au posttest). C'est un élève posé, chaleureux et extrêmement articulé, qui est extrêmement performant dans tous ses cours. Son enseignante ajoute même qu'il veut toujours être le meilleur. Il avoue ne pas aimer les cours de grammaire, ne pas vraiment aimer écrire ni faire des compréhensions de lecture. Par contre, il aime lire des romans et faire des exposés oraux. Il n'a pas de préférence entre l'approche inductive ou déductive, pourvu qu'il puisse travailler en équipe.

Pénélope est, tout comme Fabrizia, une élève dont le roumain est la langue maternelle. C'est d'ailleurs la langue qu'elle parle à la maison. Elle a quelques difficultés à s'exprimer à l'oral. Elle a eu une très belle amélioration entre les deux

tests de connaissances (23/48 au prétest; 44/48 au posttest). Pénélope dit adorer les cours de français, qui est d'ailleurs sa matière préférée. Elle adore par-dessus tout l'écriture, et la grammaire est l'aspect du cours qu'elle apprécie le moins.

1.7.3 Instrument de mesure pour l'atteinte du troisième objectif spécifique

Nous avons mené nos entrevues individuelles au mois de mars, soit entre 2 et 3 semaines après la fin de l'intervention. Le choix a été effectué en fonction des disponibilités des élèves qui étaient retirés de leur groupe de français pour la durée de l'entrevue. Quant aux enseignants, nous les avons rencontrés individuellement lors d'une heure de diner. Il est à noter que les participants, de même que les parents des élèves, avaient préalablement signé une entente de participation à l'étude et à l'entrevue (annexe 3). Cela faisait partie des conditions pour obtenir notre certificat éthique (annexe 4)

1.7.3.1 Élaboration des guides d'entrevue avec les élèves et les enseignants

Le guide d'entrevue avec les élèves (annexe 10) tient compte des différents aspects du schéma de l'intervention éducative, tels que présentés par Lenoir *et al.* (2002), soit les perceptions, opinions et conceptions du cours de français et de la grammaire (médiation cognitive), du rapport entre l'enseignant et l'objet (processus didactique), du déroulement des leçons de la séquence d'enseignement (dispositif de formation), de l'apprentissage de la part de l'élève (processus d'apprentissage), de la relation à l'enseignant (processus psychopédagogique) et du contexte de classe. Ces aspects ont constitué les aspects centraux de notre analyse, bien que d'autres catégories aient émergé en cours d'analyse, comme nous le présenterons lors de l'analyse des résultats.

Le guide d'entrevue avec les enseignants (annexe 10) a été bâti avec le même canevas, mais en considérant l'angle enseignant des relations. Le vocabulaire utilisé pour les questions a aussi été adapté. Nous avons aussi prévu laisser plus de liberté quant à l'orientation de l'entrevue, tel que préconisé par Karsenti et Savoie-

Zajc (2004), afin de nous laisser guider par le rythme et le contenu unique de l'échange.

1.7.3.2 Procédé de collecte de données

Les entrevues ont été menées d'une manière individuelle. Chaque enseignant a été rencontré sur l'heure du diner, alors qu'ils avaient soit une période de libre avant l'entrevue, soit après, afin de s'assurer de leur parfaite disponibilité. Aussi, l'entrevue a eu lieu dans un local de l'école isolé, loin des ailes fréquentées par les élèves. Quant à l'entrevue avec les élèves, elle avait lieu pendant une de leurs périodes de français selon les disponibilités offertes par leur enseignant. Cette entrevue a eu lieu dans un local isolé de la bibliothèque.

Chaque entrevue a été enregistrée à l'aide du logiciel *Audacity*, qui nous a permis de convertir les données audio recueillies en format *.wav*. Les élèves tout comme les enseignants étaient préalablement avertis de l'enregistrement de leur entrevue.

1.7.3.3 Traitement des données pour l'atteinte du troisième objectif spécifique

L'analyse de données qualitatives s'est inspirée des démarches proposées par Van Der Maren (2003) et Paillé et Muchielli (2008), et nous avons procédé à une analyse de contenus, soit « une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification » (L'Écuyer, 1990, p.9), à l'aide du logiciel NVivo, dont les différentes versions (ici 9.2) sont abondamment utilisées en recherche qualitative (O'Connor, 2002).

Le schéma de l'entrevue avec les élèves, davantage dirigée que celui des enseignants, a été développé en réfléchissant préalablement au codage qui serait utilisé lors de l'analyse, codage qui implique les différents aspects et relations de l'intervention éducative (Lenoir *et al.*, 2002). Ce codage, appliqué à un nombre important d'entrevues (16), nous a permis de mener une analyse de cas multiples

(Huberman et Miles, 1991) qui a débouché sur une métamatrice non ordonnée, qui elle-même a permis de produire le tableau synthèse de la perception de l'intervention par les élèves présenté au chapitre *analyse des résultats*. Comme le choix de l'échantillon a été déterminé selon deux dimensions, soit l'approche pédagogique (inductive ou déductive) et la force de l'élève au test de connaissances, nous ferons notre analyse selon ces deux dimensions afin de faire ressortir les éléments distinctifs de chacun des sous-groupes en lien avec les différents aspects de l'intervention éducative (le dispositif de formation, la médiation cognitive, le processus didactique, le processus d'apprentissage et le processus psychopédagogique).

Pour les entrevues auprès des enseignants, bien que balisées par le même découpage de l'intervention éducative, elles ont été moins dirigées, ce qui nous a incité à bâtir un code thématique au fur et à mesure de la lecture des verbatim, selon les éléments qui émergeaient des discours.

1.8 Triangulation des données pour l'interprétation des résultats

Les stratégies de triangulation peuvent prendre plusieurs formes sur les plans conceptuel et méthodologique, comme l'a exposé Denzin et Lincoln (2005). En effet, la triangulation peut s'orchestrer autour des données (d'origines variées), des chercheurs, des théories (lors de l'interprétation) ou des méthodologies. Janesick (1998) ajoute l'idée d'une triangulation interdisciplinaire.

Apostolidis (2006) souligne que « les démarches de triangulation se construisent de façon située et particulière, à partir des terrains spécifiques, en fonction de la problématique et des objectifs de la recherche, sur la base des options théoriques et épistémologiques des chercheurs.» (p. 214)

La triangulation des données sera progressive tout au long de l'analyse. Nous analyserons en premier lieu les données quantitatives issues des tests de connaissances prétest, posttest et de rétention à long terme selon des modèles multidimensionnels de mesures d'association.

Nous analyserons par la suite les autocorrections sur les premiers jets des rédactions et croiserons quantitativement ces résultats avec ceux aux tests de connaissances.

Dans un troisième temps, après avoir fait une analyse de cas multiples à partir des verbatim des entrevues, nous sélectionnerons quatre élèves ayant eu une amélioration remarquable pour en faire une analyse plus approfondie, à partir de leurs tests de connaissances, de leurs rédactions, des propos des enseignants les concernant et de leur verbatim d'entrevue. Nous ajouterons entre autres pour l'analyse des rédactions un indice de fréquence des adjectifs utilisés comme CN.⁴⁷

Cette triangulation devrait nous permettre d'enrichir notre interprétation quant à l'objectif général de comparaison d'efficacité des approches pédagogiques.

2 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Cette recherche, de sa conception jusqu'à la rédaction de la thèse, a été menée en respectant nos préoccupations éthiques et celles qui prévalent dans le monde de la recherche. Nous présenterons ici les trois principaux volets de notre réflexion (l'équilibre entre les risques et les bénéfiques, le consentement libre et éclairé, de même que la confidentialité des résultats) et les actions par lesquelles ils se sont traduits.

2.1 L'équilibre entre les risques et les bénéfiques

Le contexte semi-expérimental impliquait pour les enseignants des planifications plus rigides et limitait les possibilités d'adaptation. Les enseignants ont été avertis qu'en aucun cas, un élève ne devait être désavantagé indûment par ce manque de souplesse. Si un élève avait des besoins en récupération (activité, en début de journée ou à l'heure du dîner, où les élèves qui le désirent peuvent recevoir une

⁴⁷ Le logiciel Antidote donne un indice de fréquence aux mots sélectionnés (0 à 100). Plus l'indice est élevé, plus le mot sélectionné est fréquent.

aide ponctuelle de l'enseignant, individuellement ou en petit groupe), ou d'autres ordres, l'enseignant le notait et s'adaptait à son élève. Par contre, l'enseignant devait respecter, pour l'enseignement en grand groupe, une démarche inductive ou une démarche déductive. Dans un cas comme dans l'autre, les enseignants avaient participé à la planification des leçons. Ils pouvaient alors être plus à l'aise avec une démarche plutôt qu'une autre, mais avaient tout de même entériné, par leur participation, les deux démarches. Quant aux élèves, ils sont, dans leur milieu naturel, invités à participer parfois à une démarche, parfois à l'autre, ce qui laisse croire qu'un groupe n'était pas désavantagé par rapport à un autre. Les enseignants ont en contrepartie bénéficié d'un contexte réflexif quant à leur pratique. C'était donc pour eux une occasion de réfléchir à leur propre pratique dans un contexte guidé.

2.2 Consentement libre et éclairé

Concrètement, nous nous sommes assuré du consentement de tous les participants par un formulaire rempli par les enseignants et par les élèves et leurs parents (annexe 3), étant donné que ceux-ci étaient mineurs. Le formulaire destiné aux élèves et à leurs parents évoquait le consentement à l'utilisation des résultats des élèves, de même qu'à la participation éventuelle de ceux-ci à une entrevue. Tous les élèves et les enseignants ont été avertis qu'ils pouvaient à tout moment se retirer du projet s'ils le désiraient.

2.3 La confidentialité des résultats

L'utilisation de codes alphanumériques pour représenter les élèves, les groupes et leurs enseignants rend l'identification des participants impossible. De plus, seuls le chercheur principal de même que ses directeurs de recherche ont eu accès aux résultats bruts des élèves placés dans un tableur Excel, et par la suite dans SPSS et NVivo.

QUATRIÈME CHAPITRE - ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Étant donné la méthodologie décrite, nous présenterons dans ce chapitre l'analyse des données qui nous ont permis de comparer l'efficacité de pratiques issues de deux approches pédagogiques (inductive et déductive) sur l'apprentissage par des élèves de savoirs concernant le CN et sur la mobilisation de ces apprentissages pour le développement de la compétence *savoir écrire*. Notre présentation suivra l'ordre de nos objectifs spécifiques de recherche. Nous débuterons donc par les résultats obtenus aux tests de connaissances complétés par les élèves, et ceux-ci nous permettront de mesurer et de comparer l'efficacité des approches inductive et déductive pour l'apprentissage des connaissances déclaratives et procédurales en lien avec le CN. En second lieu, nous exposerons notre analyse des rédactions complétées par les élèves qui permettra de comparer la mobilisation des apprentissages sur le CN par les élèves pour le développement de la compétence scripturale, toujours selon l'approche pédagogique préconisée. En troisième lieu, nous analyserons les entrevues menées auprès des élèves et des enseignants afin de comprendre la perception qu'ont les élèves et les enseignants des aspects de l'intervention éducative, en particulier en ce qui a trait à chacune des approches pédagogiques. Finalement, nous triangulerons nos résultats, à partir de quatre cas d'élèves sélectionnés, ce qui permettra un enrichissement de l'interprétation des résultats par l'adéquation et le croisement de ces différentes sources de données.

1 ANALYSE POUR L'ATTEINTE DU PREMIER OBJECTIF SPÉCIFIQUE: LES TESTS DE CONNAISSANCES

Que nous apprend l'analyse des tests de connaissances complétés par les élèves avant et après l'intervention, de même que ceux complétés 3 mois plus tard? Nous présenterons les différents résultats en quatre parties. En premier lieu, nous ferons des tests statistiques concernant les résultats du prétest et du posttest, et nous examinerons les améliorations entre les deux. En second lieu, nous ferons les mêmes tests statistiques,

mais cette fois-ci concernant le prétest et le test de rétention à long terme. En troisième lieu, nous regarderons à nouveau nos résultats, mais en nous intéressant aux autres variables recueillies qui impliquent un effet significatif. En dernier lieu, nous résumerons et tenterons d'interpréter les résultats recueillis, à la lumière de notre problématique et de notre cadre théorique.

1.1 Amélioration prétest / posttest par catégorie de questions

Dans les 8 groupes, indépendamment de l'approche vécue, par rapport au maximum pouvant être obtenu à chacune des catégories de questions, les résultats du prétest montrent que les élèves maîtrisent dans l'ordre la reconnaissance du groupe du nom (5,09 de moyenne sur une possibilité de 6), les accords (10,54 de moyenne sur une possibilité de 14), l'identification du CN (8,55 de moyenne sur une possibilité de 12), les savoirs syntaxiques complexes (12,24 de moyenne sur une possibilité de 18) et la subordonnée relative (3,99 de moyenne sur une possibilité de 6).

Comme montré dans le tableau 25, les tests-t sur l'égalité des variances ont révélé au prétest une similarité des résultats pour chacune des 5 catégories de questions, que ce soit en termes de reconnaissance du groupe du nom ($t(267) = -0.321, p = .748$), d'identification des CN ($t = -1,112 [267], p = 0,267$), d'accords ($t(267) = -.912, p = 0.362$), de savoirs syntaxiques complexes ($t(267) = 0.489, p = 0.626$) ou de maîtrise de la subordonnée relative ($t(267) = 1.148, p = 0.252$). Pour chacune des catégories de questions, on peut considérer que les élèves ayant vécu l'approche inductive et ceux ayant vécu l'approche déductive avaient collectivement des résultats similaires à chacune des catégories de questions avant l'intervention. Bien que ce ne soit pas significatif, les moyennes observées étaient plus élevées dans les groupes déductifs pour 3 catégories de questions (identification du CN, savoirs syntaxiques complexes et subordonnées relatives) et dans les groupes inductifs pour 2 catégories de questions (reconnaissance du GN, accords).

Tableau 25

Résultats au prétest selon les catégories de questions et les approches pédagogiques

Catégories de questions	Moyenne déductif ⁴⁸	Moyenne inductif	T	Sig.
1.Reconnaissance GN	5.08/6	5.11/6	-.321	.748
2.Identification CN	8.66/12	8.45/12	1.112	.267
3.Accord	10.44/14	10.64/14	-.912	.362
4.Savoirs syntaxiques complexes	12.31/18	12.18/18	.489	.626
5.Subordonnée relative	4.04/6	3.93/6	1.148	.252

Au posttest, comme montré dans le tableau 26, aucune différence n'est significative, sauf pour les savoirs syntaxiques complexes où les groupes déductifs sont significativement supérieurs ($t(267) = 2.377, p = .018$).

Tableau 26

Résultats au posttest selon les catégories de questions et les approches pédagogiques

Catégories de questions	Moyenne déductif	Moyenne inductif	T	Sig.
1.Reconnaissance GN	5,37/6	5,28/6	.942.	.347
2.Identification CN	10,53/12	10,30/12	1.372	.172
3.Accord	11,33/14	10,98/14	1.712	.088
4. Savoirs syntaxiques complexes	14,90/18	14,32/18	2.377	*.018
5.Subordonnée relative	4,25/6	4,32/6	-.595	.552

⁴⁸ Comme mentionné dans le chapitre consacré à la méthodologie, nous rappelons que les dénominateurs de chacune des catégories de questions ne sont pas semblables. L'objectif des tableaux de cette présente section n'est pas de comparer les catégories entre elles, mais bien de comparer l'efficacité des deux approches, et ce, distinctement pour chacune des catégories.

Pour toutes les catégories de questions, tant pour les groupes déductifs que pour les groupes inductifs, il y a une amélioration entre le prétest et le posttest, ce qui montre clairement que les interventions ont une influence sur l'apprentissage des savoirs en lien avec le CN. Par contre, lorsqu'on regarde les améliorations entre le prétest et le posttest, comme montré dans le tableau 27, on voit que celles-ci sont particulièrement importantes pour l'identification du CN (augmentation moyenne de 1,86 sur une possibilité de 12) et pour les savoirs syntaxiques complexes (augmentation moyenne de 2,36 sur une possibilité de 18). La différence d'amélioration entre les groupes déductifs et inductifs n'est toutefois pas significative pour les deux catégories de questions (respectivement $t(267) = 0.091, p = 0,928$; $t(267) = 1.620, p = 0.107$). La seule catégorie de questions pour laquelle on observe une amélioration significativement supérieure est celle des accords ($t(267) = 2,781, p = 0.006$) en faveur de l'approche déductive.

Tableau 27
Amélioration entre le prétest et le posttest selon les catégories de questions et les approches pédagogiques

Catégories de questions	Moyenne déductif	Moyenne inductif	T	Sig.
1.Reconnaissance GN	0,29/6	0,17/6	.966	.335
2.Identification CN	1,87/12	1,85/12	.091	.928
3.Accord	0,89/14	0,34/14	2.781	*.006
4. Savoirs syntaxiques complexes	2,59/18	2,13/18	1.620	.107
5.Subordonnée relative	0,21/6	0,40/6	-1.281	.201

1.2 Amélioration prétest/test de rétention à long terme par catégorie de questions

Comme mentionné au chapitre méthodologique, nous avons également reconduit le test de connaissances au mois de juin, soit 4 mois après l'intervention. Nous voulions à ce moment vérifier si les effets des approches perduraient, en particulier ceux des approches inductives. En effet, la littérature suggère que ces approches favoriseraient la rétention des connaissances à long terme (p.e. Chartrand, 1995; Nadeau et Fisher, 2006).

Or, selon les données recueillies et présentées dans le tableau 28, il semble que dans le cadre de notre expérimentation, les deux approches aient eu des effets relativement semblables à long terme. En effet, on n'observe aucune différence significative au test-t entre les élèves ayant vécu une approche inductive et ceux ayant vécu une approche déductive.

Tableau 28
Résultats au test de rétention à long terme selon les catégories de questions et les approches pédagogiques

Catégories de questions	Moyenne déductif	Moyenne inductif	T	Sig.
1.Reconnaissance GN	5.40/6	5.31/6	.773	.443
2. Identification CN	10.08/12	10.16/12	-.361	.718
3. Accord	11.44/14	11.61/14	-.706	.481
4. Savoirs syntaxiques complexes	14.85/18	14.83/18	.067	.947
5. Subordonnée relative	4.38/6	4.33/6	.370	.711

Qui plus est, les indicateurs statistiques de différences d'amélioration entre le prétest et le test de rétention à long terme ne montrent logiquement pas de différence significative entre les deux approches, comme montré dans le tableau 29.

Tableau 29
Amélioration entre le prétest et le test de rétention à long terme selon les catégories de questions et les approches pédagogiques

Catégories de questions	Moyenne déductif	Moyenne inductif	T	Sig.
1.Reconnaissance GN	0,32/6	0,19/6	1.017	.310
2. Identification CN	1,40/12	1,60/12	-.825	.410
3.Accord	1,04/14	1,01/14	.136	.892
4. Savoirs syntaxiques complexes	2,55/18	2,58/18	-.084	.933
5.Subordonnée relative	0,34/6	0,40/6	-.394	.694

Voyons maintenant si d'autres catégories de questions peuvent entrer en ligne de compte pour tenter d'expliquer certaines différences en termes de résultats et d'amélioration.

1.3 Autres variables influençant l'apprentissage des savoirs

Dans le cadre de notre expérimentation, le choix de l'approche inductive ou déductive n'a donc pas eu d'effet significatif marqué sur l'apprentissage des connaissances en lien avec le CN. Nous avons alors vérifié si d'autres variables pouvaient intervenir sur l'apprentissage des connaissances. Nous vous présenterons dans la présente section les effets recueillis quant à différentes variables pour lesquelles nous avons observé des différences significatives, soit le genre de l'élève, son groupe d'appartenance, son enseignant, son appréciation des cours et sa compétence déclarée.

1.3.1 Genre de l'élève

Selon les statistiques publiées par le MELS (2010), il semble que les garçons aient globalement plus de difficultés que les filles pour solliciter les connaissances grammaticales en situation d'écriture. Cette section ne traite pas de l'utilisation effective des CN en terme de rédaction, mais si les connaissances à solliciter ne sont pas apprises par les élèves, ils ne peuvent évidemment pas les utiliser en situation d'écriture.

Selon les données recueillies, et présentées ici dans le tableau 30, il apparaît que les savoirs préalables à l'expérimentation concernant le CN sont à l'avantage des filles, tant en termes de reconnaissance du groupe du nom (M filles = 5.16; M garçons = 5.00), d'accord (M filles = 10.81; M garçons = 10.19), de savoirs syntaxiques complexes (M filles = 12.39; M garçons = 12.05) qu'en termes d'utilisation de la subordonnée relative (M filles = 3.99; M garçons = 3.97). Les garçons maîtriseraient davantage l'identification des CN (M filles = 8,51; M garçons = 8.61). Par contre, la seule catégorie de questions pour laquelle l'écart est significatif est celui des accords ($t(267) = 2.795$, $p = 0.006$), à l'avantage des filles.

Tableau 30
Résultats au prétest selon les catégories de questions et les genre des élèves

Catégories de questions	Moyenne garçons	Moyenne filles	T	Sig.
1.Reconnaissance GN	5.00/6	5.16/6	-1.498	.135
2.Identification CN	8.61/12	8.51/12	.484	.629
3.Accord	10.19/14	10.81/14	-2.796	*.006
4. Savoirs syntaxiques complexes	12.05/18	12.39/18	-1.341	.181
5.Subordonnée relative	3.97/6	3.99/6	-.282	.778

Par contre, comme montré dans le tableau 31, après l'intervention, les différences se sont estompées, limitant même la distinction entre les garçons et les filles pour la catégorie de questions de l'accord ($t(267) = 1.956$, $p = 0.051$). Cela dit, la différence non significative reste à l'avantage des filles pour toutes les catégories de questions, sauf pour la maîtrise des subordonnées relatives.

Tableau 31
Résultats au posttest selon les catégories de questions et le genre des élèves

Catégories de questions	Moyenne garçons	Moyenne filles	T	Sig.
1.Reconnaissance GN	5.24/6	5.39/6	-1.566	.118
2.Identification CN	10.38/12	10.44/12	-.328	.744
3.Accords	10.92/14	11.33/14	-1.956	.051
4. Savoirs syntaxiques complexes	14.43/18	14.74/18	-1.262	.201
5.Subordonnée relative	4.31/6	4.27/6	.301	.764

Les résultats les plus significatifs en termes de genre des élèves sont par contre ceux à long terme, comme montré dans le tableau 32. En effet, on peut encore y remarquer une différence de moyenne à l'avantage des filles pour chacun des critères, sauf pour la subordonnée relative. Qui plus est, pour ce qui est de la reconnaissance du groupe du nom ($t(267) = -2,372, p = 0,019$) et des savoirs syntaxiques complexes ($t(267) = 2,570, p = 0,011$), la différence entre les deux groupes est significative. Les interventions auraient donc eu des effets semblables pour les garçons et les filles à court terme, mais les garçons auraient plus de difficultés à retenir ces savoirs à long terme.

Tableau 32
Résultats au test de rétention à long terme selon les catégories de questions et le genre des élèves

Catégories de questions	Moyenne garçons	Moyenne filles	T	Sig.
1.Reconnaissance GN	5.22/6	5.47/6	-2.312	*.022
2.Identification CN	10.05/12	10.17/12	-.565	.573
3.Accords	11.26/14	11.71/14	-1.947	.053
4. Savoirs syntaxiques complexes	14.44/18	15.16/18	-2.570	*.012
5.Subordonnée relative	4.38/6	4.35/6	.210	.833

1.3.2 Groupe et enseignant

Les 8 groupes de l'expérimentation n'étaient pas tous au même niveau au début de l'expérimentation. Comme montré dans le tableau 33, certains groupes ont obtenu de manière significative de meilleurs résultats que d'autres au prétest en termes de reconnaissance du groupe du nom ($F(7, 261) = 2.047; p = .050$) et d'accord dans les CN ($F(7, 261) = 4.386; p < .001$).

Tableau 33
Résultats au prétest selon les catégories de questions et le groupe de l'élève

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	2.047	*.050
2.Identification CN	1.167	.322
3.Accords	4.386	*.000
4. Savoirs syntaxiques complexes	.681	.688
5.Subordonnée relative	.925	.487

Encore plus important, après l'expérimentation, l'écart entre les groupes est demeuré significatif (tableau 34), et ce, dans pour presque toutes les catégories de questions, de la reconnaissance du groupe du nom ($F(7, 261) = 6.196, p < .001$) à la reconnaissance des CN ($F(7, 261) = 5.980, p < .001$), en passant pas les accords ($F(7, 261) = 8,263, p < .001$) et les savoirs syntaxiques complexes ($F(7, 261) = 10.024, p < .001$).

Seules les subordonnées relatives ont été maîtrisées de manière similaire d'un groupe à l'autre ($F(7, 261) = 1.477, p = .176$).

Tableau 34
Résultats au posttest selon les catégories de questions et le groupe de l'élève

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	6.196	*.000
2.Identification CN	5.980	*.000
3.Accords	8.263	*.000
4. Savoirs syntaxiques complexes	10.024	*.000
5.Subordonnée relative	1.477	.176

Les améliorations observées ont mené à une accentuation des écarts, étant donné que les améliorations ont continué à être significatives, à l'avantage des groupes qui étaient déjà plus forts. Ainsi, nous avons observé une différence significative de l'amélioration (tableau 35) selon les groupes pour la reconnaissance du GN ($F(7, 261) = 2.734, p = .009$), pour l'identification du CN ($F(7, 261) = 3.125, p = .003$), pour l'accord ($F(7, 261) = 2.337, p = .025$) et pour les savoirs syntaxiques complexes ($F(7, 261) = 6.789, p < .001$).

Tableau 35
Amélioration entre le prétest et le posttest selon les catégories de questions et le groupe de l'élève

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	2.734	*.009
2.Identification CN	3.125	*.003
3.Accords	2.337	*.025
4. Savoirs syntaxiques complexes	6.789	*.000
5.Subordonnée relative	1.052	.395

Plus important encore, la différence entre les groupes est restée significative aussi à long terme, comme montré dans le tableau 36. C'est donc dire que la variable

groupe a un effet significatif pour la reconnaissance du GN ($F(7, 261) = 2.723, p = .014$), l'identification du CN ($F(7, 261) = 3.270, p < .001$), les accords ($F(7, 261) = 6.045, p < .001$) et les savoirs syntaxiques complexes ($F(7, 261) = 6.666, p < .001$).

Par contre, une analyse plus approfondie nous montre que la maîtrise des différentes catégories de questions ne dépend pas tant du groupe-classe que de l'enseignant oeuvrant dans ce groupe-classe.

Tableau 36
Résultats au test de rétention à long terme selon les catégories de questions et le groupe de l'élève

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	2.723	*.014
2.Identification CN	4.270	*.000
3.Accords	6.045	*.000
4. Savoirs syntaxiques complexes	6.666	*.000
5.Subordonnée relative	1.650	.134

En effet, comme montré dans le tableau 37, les résultats du prétest sont significatifs pour la reconnaissance des GN [$F(2, 266) = 5.005, p = .007$] et pour les accords dans les CN ($F(2, 266) = 9,379, p < 0.001$). Il est à noter que le contenu de ces deux catégories de questions est celui qui aurait dû déjà avoir été enseigné, du moins en partie, avant l'expérimentation. Il semble que la rétention par l'élève à la suite de l'enseignement/apprentissage soit fortement influencée par l'enseignant.

Tableau 37
Résultat au prétest selon les catégories de questions et l'enseignant

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	5.005	*.007
2.Identification CN	0.614	.542
3.Accords	9.379	*.000
4. Savoirs syntaxiques complexes	0.058	.944
5.Subordonnée relative	0.763	.467

Cela est confirmé, comme montré dans le tableau 38, par les résultats des élèves suite à l'expérimentation. En effet, l'effet enseignant se fait sentir à chacune des 5 catégories de questions, et ce, d'une manière hautement significative. Ainsi, la variable enseignant aurait un effet sur la reconnaissance du GN ($F(2, 266) = 13.965, p < .001$), l'identification du CN ($F(2, 266) = 19.445, p < .001$), les accords ($F(2, 266) = 22.504, p < .001$), les savoirs syntaxiques complexes ($F(2, 266) = 31.868, p < .001$) et la subordonnée relative ($F(2, 266) = 3.866, p = .022$).

Cela est d'autant plus surprenant que les interventions, tant déductives qu'inductives, ont été fortement balisées.

Tableau 38
Résultat au posttest selon les catégories de questions et l'enseignant

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	13.965	*.000
2.Identification CN	19.445	*.000
3.Accords	22.504	*.000
4. Savoirs syntaxiques complexes	31.868	*.000
5.Subordonnée relative	3.866	*.022

Le tableau 39 confirme l'importance de l'effet enseignant. En effet, en terme d'amélioration, l'effet enseignant a un effet hautement significatif sur l'identification des CN ($F(2, 266) = 8.544, p < .001$), sur les accords ($F(2, 266) = 3.683, p = .026$) et sur les savoirs syntaxiques complexes ($F(2, 266) = 21.247, p < .001$).

Tableau 39
Amélioration entre le prétest et le posttest selon les catégories de questions et l'enseignant

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	1.126	.326
2.Identification CN	8.544	*.000
3.Accords	3.683	*.026
4. Savoirs syntaxiques complexes	21.247	*.000
5.Subordonnée relative	1.233	.293

Les résultats à long terme, comme montrés dans le tableau 40, ont continué à être hautement significatifs pour les quatre premières catégories de questions, soit la reconnaissance du GN ($F(2, 266) = 6.652, p = .002$), l'identification du CN ($F(2, 266) = 11.194, p < .001$), les accords ($F(2, 266) = 18.042, p < .001$), les savoirs syntaxiques complexes ($F(2, 266) = 19.918, p < .001$), et supérieur sans être significatif pour la subordonnée relative ($F(2, 266) = 2.740, p = .022$).

Tableau 40
 Résultat au test de rétention à long terme selon les catégories de questions et l'enseignant

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	6.652	*.002
2.Identification CN	11.194	*.000
3.Accords	18.042	*.000
4. Savoirs syntaxiques complexes	19.918	*.000
5.Subordonnée relative	2,740	.067

Il est à noter que l'enseignement, entre le posttest et le test de rétention à long terme, était sous la gouverne de l'enseignant, et que nous n'avons pas de données quant aux gestes ultérieurs à la séquence d'enseignement sur le CN. Nous pouvons quand même conclure que les différences déjà observables au posttest ont perduré jusqu'à la fin de l'année scolaire.

1.3.3 *Appréciation des cours de grammaire*

D'autres catégories de questions permettent d'expliquer en partie la différence qu'il peut y avoir entre les différents élèves, dont l'appréciation des cours de grammaire.

En effet, comme montré dans le tableau 41, c'est sans surprise que nous observons que les élèves qui apprécient les cours de grammaire ont de meilleurs résultats au prétest pour les quatre premières catégories de questions, soit la reconnaissance du GN ($F(5, 264) = 2.517, p = .030$), la reconnaissance de CN ($F(5, 264) = 2.254, p = .050$), les accords ($F(5, 264) = 5.385, p < .001$), et les savoirs syntaxiques complexes ($F(5, 264) = 2.407, p = .037$).

Tableau 41
 Résultat au prétest selon les catégories de questions et l'appréciation déclarée des cours de grammaire

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	2.517	*.030
2.Identification CN	2.254	*.050
3.Accords	5.385	*.000
4. Savoirs syntaxiques complexes	2.407	*.037
5.Subordonnée relative	0.464	.803

Ces différences sont accentuées au posttest, comme montré dans le tableau 42, la variance issue de l'appréciation des cours de grammaire étant hautement significative pour les quatre catégories de questions préalablement mentionnées, soit la reconnaissance du GN ($F(5, 264) = 5.707, p < .001$), l'identification du CN ($F(5, 264) = 3.293, p = .007$), les accords ($F(5, 264) = 4.989, p < .001$), et les savoirs syntaxiques complexes ($F(5, 264) = 5.312, p < .001$).

Tableau 42
 Résultat au posttest selon les catégories de questions et l'appréciation déclarée des cours de grammaire

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	5.707	*.000
2.Identification CN	3.293	*.007
3.Accords	4.989	*.000
4. Savoirs syntaxiques complexes	5.312	*.000
5.Subordonnée relative	1.245	.288

Par contre, comme montré dans le tableau 43, l'amélioration entre le prétest et le posttest n'est pas significativement plus élevée selon le niveau d'appréciation des cours de grammaire par les élèves.

Tableau 43
Amélioration entre le prétest et le posttest selon les catégories de questions et l'appréciation déclarée des cours de grammaire

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	0.698	.625
2.Identification CN	0.166	.975
3.Accords	0.778	.566
4. Savoirs syntaxiques complexes	2.202	.054
5.Subordonnée relative	0.744	.591

Les élèves qui disent apprécier les cours ont donc des résultats plus élevés au prétest, au posttest et au test de rétention à long terme (tableau 44), mais l'écart entre eux et ceux qui déclarent à priori ne pas apprécier le cours ne tend pas à s'accroître d'une prise de données à une autre, l'amélioration n'étant pas significativement distincte.

Tableau 44
Résultat au test de rétention à long terme selon les catégories de questions et l'appréciation déclarée des cours de grammaire

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	4.184	*.001
2.Identification CN	3.306	*.007
3.Accords	4.843	*.000
4. Savoirs syntaxiques complexes	4.759	*.000
5.Subordonnée relative	2.182	.057

1.3.4 Compétence déclarée en grammaire et en écriture

Nous avons demandé aux élèves de donner leur niveau de compétence en grammaire sur une échelle de Likert à cinq niveaux.

Encore une fois, en toute logique, les quatre premières catégories de questions du tableau 45 montrent que les élèves qui déclarent avoir des compétences accrues réussissent mieux au prétest que ceux qui mentionnent avoir des difficultés avec cet aspect du français, et ce, pour toutes les catégories de questions sauf la subordonnée relative.

Tableau 45
Résultats au prétest selon les catégories de questions et le niveau de compétence en grammaire déclaré par les élèves

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	2.698	*.021
2.Identification CN	2.318	*.044
3.Accords	6.058	*.000
4. Savoirs syntaxiques complexes	2.252	*.050
5.Subordonnée relative	0.451	.813

Conséquemment, comme mentionné dans le tableau 46, les résultats s'améliorent aussi au posttest et cette fois, pour toutes les catégories de questions, incluant la maîtrise des subordonnées relatives.

Tableau 46
Résultats au posttest selon les catégories de questions et le niveau de compétence en grammaire déclaré par les élèves

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	4.476	*.001
2.Identification CN	3.243	*.007
3.Accords	6.587	*.000
4. Savoirs syntaxiques complexes	6.123	*.000
5.Subordonnée relative	2.349	*.041

En terme d'amélioration, il semble que la compétence déclarée en grammaire n'ait pas d'influence sur la maîtrise des accords ($F(5, 264) = 0.705, p = .620$), des savoirs syntaxiques complexes ($F(5, 264) = 1.247, p = .287$) et des subordonnées relatives ($F(5, 264) = 1.206, p = .306$), comme montré dans le tableau 47. Par contre, les élèves plus forts s'amélioreraient significativement davantage en reconnaissance du GN ($F(5, 264) = 3.681, p = .003$) et en identification du CN ($F(5, 264) = 2.376, p = .039$).

Tableau 47
Amélioration entre le prétest et le posttest selon les catégories de questions et le niveau de compétence en grammaire déclaré par les élèves

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	3.681	*.003
2.Identification CN	2.376	*.039
3.Accords	0.705	.620
4. Savoirs syntaxiques complexes	1.247	.287
5.Subordonnée relative	1.206	.306

Le tableau 48 montre que les améliorations des élèves qui se déclarent compétents en grammaire perdurent à long terme, pour toutes les catégories de questions excluant la subordonnée relative.

Tableau 48
Résultats au test de rétention à long terme selon les catégories de questions et le niveau de compétence en grammaire déclaré par les élèves

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	3.257	*.007
2.Identification CN	2.748	*.020
3.Accords	5.528	*.000
4. Savoirs syntaxiques complexes	3.337	*.006
5.Subordonnée relative	1.716	.132

La même logique prévaut lorsque les élèves déclarent leur niveau de compétence en écriture. Comme mentionné dans le tableau 49, pour toutes les catégories de questions, sauf la subordonnée relative, les résultats au prétest des élèves se déclarant forts sont significativement plus élevés que ceux des élèves se considérant comme plus faibles.

Tableau 49
Résultats au prétest selon les catégories de questions et le niveau de compétence en écriture déclaré par les élèves

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	4.460	*.004
2.Identification CN	5.360	*.001
3.Accords	18.562	*.000
4. Savoirs syntaxiques complexes	5.677	*.001
5.Subordonnée relative	0.953	.416

Aussi, nous montrons dans le tableau 50 que les élèves se déclarant plus forts en écriture ont également des résultats plus forts aux quatre premières catégories de questions du posttest, en reconnaissance du GN ($F(5, 264) = 7.486, p < .001$), en reconnaissance du CN ($F(5, 264) = 3.170, p = .025$), en accords ($F(5, 264) = 22.802, p < .001$) et en savoirs syntaxiques complexes ($F(5, 264) = 9.841, p < .001$).

Tableau 50
Résultats au posttest selon les catégories de questions et le niveau de compétence en écriture déclaré par les élèves

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	7.486	*.000
2.Identification CN	3.170	*.025
3.Accords	22.802	*.000
4. Savoirs syntaxiques complexes	9.841	*.000
5.Subordonnée relative	1.375	.251

Le tableau 51 montre que contrairement à la compétence déclarée en grammaire, les différences selon le niveau de compétence déclarée en écriture n'impliquent pas de différences significatives en amélioration entre le prétest et le posttest.

Tableau 51
Amélioration entre le prétest et le posttest selon les catégories de questions et le niveau de compétence en écriture déclaré par les élèves

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	0.381	.767
2.Identification CN	0.649	.584
3.Accords	0.746	.526
4. Savoirs syntaxiques complexes	2.598	.053
5.Subordonnée relative	0.183	.908

Enfin, suivant le même canevas que pour la compétence déclarée en grammaire, les élèves déclarant avoir un fort niveau de compétence scripturale ont, comme montré dans le tableau 52, des résultats significativement supérieurs aux autres pour la reconnaissance des GN ($F(5, 223) = 10.358, p < .001$), pour la reconnaissance des CN ($F(5, 223) = 12.925, p < .001$), pour les accords ($F(5, 223) = 18.158, p < .001$), et pour les savoirs syntaxiques complexes ($F(5, 223) = 10.452 ; p < .001$).

Tableau 52
Résultats au test de rétention à long terme selon les catégories de questions et le niveau de compétence en écriture déclaré par les élèves

Catégories de questions	F	Sig.
1.Reconnaissance GN	10.358	*.000
2.Identification CN	12.925	*.000
3.Accords	18.158	*.000
4. Savoirs syntaxiques complexes	10.452	*.000
5.Subordonnée relative	1.332	.265

1.4 Discussion quant aux résultats issus des tests de connaissances

Nous avons comme premier objectif de mesurer l'efficacité des approches inductives et déductives. Les précédents résultats nous amènent à être extrêmement prudent quant aux conclusions que l'on pourrait tirer de la présente expérimentation. On peut constater que nos groupes inductifs et nos groupes déductifs, bien qu'ils aient une légère différence en termes d'appréciation de la discipline, montrent peu de différences significatives aux 5 catégories de questions des tests de connaissances. Après l'intervention, on peut constater pour la catégorie de questions des savoirs syntaxiques complexes un résultat significativement plus élevé pour les élèves ayant vécu une approche déductive. L'amélioration est également plus grande en terme d'accords morphologiques pour ceux ayant vécu une approche déductive.

Par contre, lorsqu'on observe les améliorations à long terme, on ne voit aucune différence entre les deux types de groupes, ce qui nous amène à croire que globalement, à l'instar de ce qu'avaient montré Parisi et Grossmann (2008), aucune des approches pédagogiques n'a montré une efficacité intrinsèquement plus grande que l'autre, du moins à la lumière des tests de connaissances.

1.4.1 Perception de compétence et effets sur l'apprentissage

Par ailleurs, d'autres variables sont venues influencer les résultats des groupes inductifs et des groupes déductifs. Nous pouvons sans surprise affirmer que l'intérêt pour la discipline et la compétence déclarée correspondent à une plus grande performance au test de connaissances dans sa globalité. L'amélioration la plus significative est en lien avec les accords, pour ce qui est de la perception de compétence (Viau, 1998). Nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves qui se déclarent compétents en écriture utilisent le critère de l'orthographe pour déterminer leur compétence.

1.4.2 Genre et effets sur l'apprentissage

Le genre de l'élève vient également influencer le résultat, bien que ce soit dans une moindre mesure. Les garçons ont globalement plus de difficultés en termes d'accords dans le CN. De plus, lors du test de connaissances à long terme, ils ont significativement moins bien réussi en ce qui concerne la reconnaissance du GN et les savoirs syntaxiques complexes. Bien que l'observation de la différence intergenre ne soit pas notre objectif,

elle nous semble suffisamment intervenir sur l'efficacité des approches pédagogiques pour nous permettre de tenter d'interpréter ces résultats à la lumière de ce qu'en dit actuellement la communauté scientifique.

Quoiqu'ils soient peu nombreux, un certain nombre d'écrits traitant de la difficulté des garçons en écriture en situation de compétence ont été publiés. Par exemple, le groupe DIEPE (1995), dans une étude faisant une recherche comparative entre la France, la Belgique, le Québec et le Nouveau-Brunswick, relatait que les garçons avaient plus de difficultés au volet orthographique, peu importe le pays d'origine, avec une différence de 15,5 points de pourcentage entre les garçons et les filles.

Comme montré au chapitre traitant de la problématique, il en va de même pour les résultats publiés chaque année concernant les performances des élèves aux épreuves ministérielles, où une différence générale à l'épreuve d'écriture est remarquée selon le genre (MELS, 2010). La différence est encore une fois particulièrement présente en termes d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale.

Les comportements et attitudes en classe, aux yeux de certains chercheurs, expliqueraient une partie de ces distinctions (par exemple, Duru-Bellat, 2004; Howe, 1997; Myhill, 2002; Myhill et Jones, 2006), mais pourquoi spécifiquement ces savoirs morphologiques et non, dans le cadre de notre expérimentation, la reconnaissance du CN ou l'utilisation de la subordonnée relative?

Gauvin (2011) constate comme nous le peu de recherches portant sur le mode d'appropriation selon le genre. Elle rapporte toutefois un extrait tiré d'un rapport de synthèse du ministère de l'Éducation du Québec:

L'analyse de différences dans les stratégies d'apprentissage des filles et des garçons révèle que les garçons utilisent généralement des stratégies d'apprentissage différentes de celles des filles, particulièrement en ce qui a trait aux stratégies métacognitives. La plupart des garçons de 15 ans ont une tendance plus marquée à privilégier les stratégies d'élaboration axées sur la compréhension et l'établissement de liens entre les notions enseignées comparativement aux filles, plus enclines à

utiliser les stratégies de mémorisation en apprenant par cœur les notions enseignées et même en récitant leurs leçons plusieurs fois à haute voix. Par contre, elles font un usage plus fréquent que les garçons des stratégies de contrôle telles que la planification, l'organisation et la structuration, stratégies qui permettent de maîtriser leur processus d'apprentissage. Il ressort également que les filles sont plus susceptibles d'adopter une approche d'évaluation personnelle pendant leur processus d'apprentissage, attitude qui renvoie au degré de maîtrise de ce processus. (Pelletier, Lamarre et Rheault, 2004, in Gauvin, 2011, p.169-170).

Bien qu'il nous soit difficile d'associer cette analyse à des études qui soutendraient cette théorie, elle apporte une première piste d'explication relative à une différence garçon-fille dans le recours aux stratégies métacognitives qui supposerait une utilisation distincte des connaissances entre garçons et filles, ces premiers ayant recours à des stratégies de compréhension et de liaisons entre les données, alors que les filles seraient plutôt enclines à utiliser les stratégies de mémorisation.

À la lumière de nos résultats, où les garçons ont moins bien réussi de façon générale en termes d'accords, il est difficile d'analyser le tout selon les stratégies utilisées, au moment de l'écrit ou au moment de l'intervention. Utilise-t-on davantage la mémorisation ou les stratégies de compréhension lorsque vient le temps de choisir un item représentant le juste accord? Il faut d'une part connaître la règle d'accord, mais aussi en vérifier la juste utilisation. Là où par contre la différence semble marquée, c'est en terme de rétention à long terme, où l'organisation des connaissances nécessaires aux savoirs syntaxiques complexes semble plus facile pour les filles que pour les garçons.

En fait, nous ne pouvons rejeter, pour expliquer les résultats obtenus, ni la distinction d'attitude et de motivation, ni la prévalence de stratégies de mémorisation chez les filles, ni le recours à des savoirs différents lors des interventions éducatives.

Nous croyons que notre recherche vient renforcer l'hypothèse d'une différence intergenre dans l'appropriation des savoirs, sans pour autant prétendre, à la lumière de nos résultats, à l'établissement des variables expliquant ces différences.

1.4.3 Enseignant et effets sur l'apprentissage

L'autre aspect qui vient occulter l'effet de l'approche pédagogique lors de l'intervention éducative est celui de la personne enseignante, qui explique une plus grande partie des résultats. L'effet enseignant n'est pas nouveau, et plusieurs chercheurs se sont déjà penchés sur la question (par exemple Bucheton, 1994; Cusset, 2011; Fraser, Walberg, Welch, et Hattie, 1987). Cet effet représenterait entre 7 et 21% du résultat total de l'élève (Cusset, 2011; Mingat, 1984; Nye *et al.*, 2004). Selon Bucheton (1994; 1999), il s'expliquerait principalement par le temps réellement consacré à l'enseignement, la rétroaction donnée aux élèves, les attentes des enseignants et la structuration des activités pédagogiques. Hattie (2012) implique comme facteur expliquant l'effet enseignant la qualité de l'enseignant, telle qu'elle est perçue par les élèves, les attentes des enseignants, les conceptions de l'enseignant en matière d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation et des élèves, le climat de classe, la clarté de l'enseignant dans l'expression des critères de succès et des réalisations, les encouragements quant à l'effort des élèves et la participation de ces derniers. Nous avons tenté, dans le cadre de notre expérimentation, de baliser la structuration des activités pédagogiques, pour en faire une variable indépendante isolée, et de contrôler plusieurs aspects décrits par Bucheton (1994) et Hattie (2012) de même que le temps réellement consacré à l'enseignement.

Par contre, il est possible que certains aspects, comme le climat de classe, les attentes des enseignants ou encore les encouragements distincts d'un enseignant à l'autre aient pu intervenir sur l'expérimentation. C'est une limite évidente à l'approche quasi expérimentale, que nous avons tenté de compenser par les deux autres collectes de données. Il nous semble par contre important ici de lister les imprévus qui auraient pu venir influencer les résultats par l'intermédiaire, entre autres, de l'enseignant.

1.5 Imprévus pouvant interférer sur les résultats aux tests de connaissances

Comme mentionné dans le chapitre méthodologique, nous avons tenté de contrôler toutes les variables, afin d'isoler l'approche pédagogique et de vérifier ses effets. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons demandé à tous les enseignants

d'enseigner avec certains de leurs groupes selon une approche inductive et avec d'autres selon une approche déductive. Ainsi, nous cherchions à nous assurer de ne pas mesurer les effets d'un enseignant, mais bien des pratiques qu'il mettait en place. Cela explique peut être le peu d'écart qu'il peut y avoir entre les groupes ayant vécu une approche inductive et ceux ayant vécu une approche déductive, les écarts n'étant pas amplifiés par un effet enseignant, pour une approche ou pour une autre. Mais cet effet enseignant, comment l'expliquer?

Comme nous le verrons plus loin, afin de nous assurer de la bonne démarche de l'expérimentation, les enseignants étaient conviés à nous mentionner, au fur et à mesure de l'expérimentation, toutes les modifications qu'ils ont apportées au déroulement. Ces modifications pouvaient être motivées pour des raisons éthiques, comme il était stipulé dans le formulaire de consentement (annexe 3), afin de ne pas nuire à un élève. Les modifications ont dû également parfois être apportées pour des raisons logistiques. Nous avons également demandé aux enseignants de procéder à un enregistrement audio de leurs leçons, afin que nous puissions capter l'essentiel des leçons. Nous ne pouvions pas analyser systématiquement tous ces documents audio, mais nous les avons tout de même écoutés afin de nous assurer que les leçons suivaient les dispositifs de formation prévus. Finalement, nous avons demandé une rétroaction aux enseignants lors de l'entrevue posttest, où les principales modifications ont été mentionnées et retranscrites dans les verbatim.

2 ANALYSE POUR L'ATTEINTE DU SECOND OBJECTIF SPÉCIFIQUE: LES TRACES D'AUTOCORRECTION DANS LES RÉDACTIONS DES ÉLÈVES

Pour l'atteinte de notre second objectif, il nous fallait déterminer certains angles d'analyse pour comparer la mobilisation des savoirs en lien avec les CN en contexte de rédaction. Cinq se sont finalement imposés: la fréquence des CN, les erreurs dans les CN, les répétitions, les autocorrections effectuées par les élèves et les opérations textuelles. La codification des textes analysés nous a permis de distinguer certains éléments faisant partie de chacun des angles d'analyse.

Premièrement, pour la fréquence des CN, outre le simple calcul de fréquence, nous avons considéré le nombre de CN de chaque sorte (groupe adjectival, groupe du

nom, groupe prépositionnel, subordonnée relative, subordonnée complétive, subordonnée participiale). Nous avons également choisi d'observer le nombre de groupes adjectivaux avec expansion, le nombre de groupes adjectivaux dont le noyau est un participe passé employé sous la forme adjectivale et le nombre de compléments du nom sujet, détachés en début de phrase. En effet, ces trois formes particulières, qui ont été enseignées lors de l'intervention, nous ont semblé pertinentes, vu les erreurs récurrentes qu'elles occasionnent.

Deuxièmement, pour les erreurs dans le CN, nous avons, après analyse, fait une distribution des erreurs selon les cas observés (accord en genre des adjectifs, accord en nombre des adjectifs, juxtaposition ou coordination non syntaxique, orthographe d'usage, choix lexical, confusion participe passé/infinitif, construction de la subordonnée relative, conjugaison dans la subordonnée, choix de la préposition, autre accord dans le CN, participe présent, anacoluthes). La même distribution a été utilisée pour les corrections apportées par les élèves et est disponible en annexe 8.

Troisièmement, il nous a semblé important, à la lecture des rédactions, d'ajouter une analyse des répétitions, afin d'avoir un indicateur de la variété du vocabulaire utilisé. Ainsi, lorsqu'un élève répétait 2 fois un CN, cette répétition était compilée, et la sorte de complément (groupe adjectival, groupe prépositionnel, groupe du nom, subordonnée relative) notée.

Quatrièmement, nous avons relevé les autocorrections apportées par les élèves et mises en évidence par le crayon de couleur utilisé à la phase de révision. Nous avons catégorisé ces autocorrections avec la même taxonomie qu'à la détection des erreurs. Nous n'avons pas la prétention d'inventorier ainsi l'ensemble des corrections apportées par les élèves, car nous sommes conscient que la révision est un processus de va-et-vient constant en interrelation avec les autres phases de réalisation d'écriture d'un texte (Hayes et Flower, 1987). Aussi, bien que la consigne mentionne l'utilisation d'un crayon d'une couleur distincte pour la correction, il est probable que certains élèves aient tout simplement corrigé leur texte à la mine, ce qui rend impossible la distinction

systematique des autocorrections. Cela nous donnera tout de même une idée des orientations des autocorrections privilégiées par les élèves.

Cinquièmement, les opérations textuelles ont été classées selon 4 types (ajout, remplacement, déplacement, effacement). Un biais a été introduit en ajoutant une consigne à l'autocorrection habituellement suggérée par les enseignants afin de s'assurer de la présence des dites opérations. En effet, notre expérience au secondaire nous portait à croire qu'il faut instaurer le réflexe d'utilisation des opérations textuelles avant d'espérer une mobilisation utile en rédaction. Si certains élèves les ont utilisées en cherchant à améliorer leur premier jet, d'autres l'ont fait uniquement pour répondre aux exigences de leur enseignant.

2.1 Principaux résultats

Quoique notre objectif soit de comparer l'impact en situation de compétence scripturale d'approches pédagogiques inductive ou déductive, il nous faut dans un premier temps vérifier et quantifier cet impact d'une façon plus générale, en utilisant les 5 critères préalablement mentionnés et en les appliquant aux rédactions prétest et posttest analysées.

2.1.1 Impact de l'enseignement des compléments du nom en situation d'écriture

Quelle que soit l'approche utilisée, le nombre de CN dans les rédactions est resté relativement stable entre la rédaction prétest et la rédaction posttest, passant d'une moyenne par élève de 16,54 à 16,86. Par contre, à la lumière des données, on remarque, comme illustré à la figure 6, qu'au posttest, les ressources syntaxiques utilisées par les élèves sont différentes.

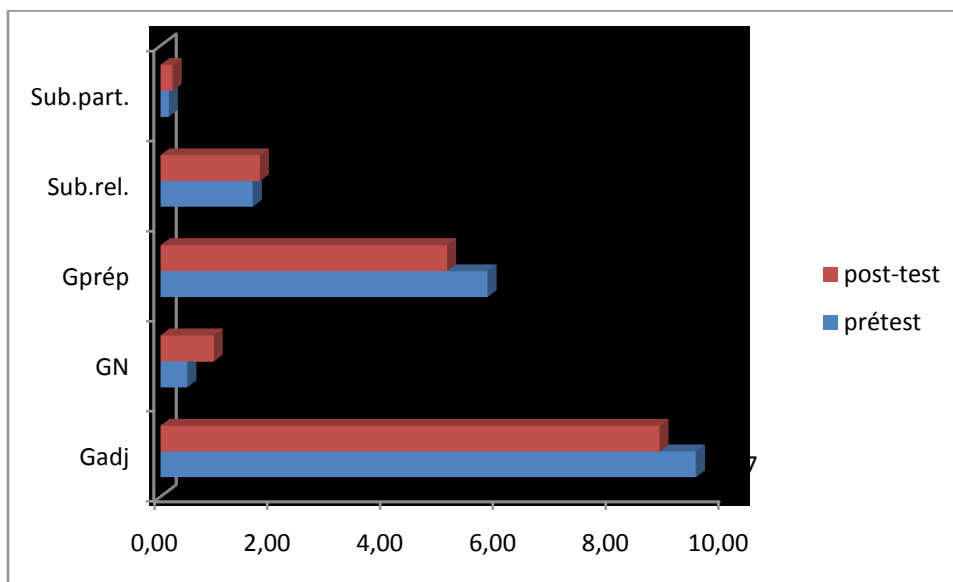


Figure 6 : Moyenne d'utilisation des CN selon leur sorte

En effet, si la fréquence de CN dans les deux groupes les plus fréquents a diminué (groupes adjectivaux : moyenne de 9,47 à 8,83; groupes prépositionnels : moyenne de 5,78 à 5,07), cela s'est fait au profit d'une augmentation du nombre de subordonnées relatives (moyenne de 1,63 à 1,76) et de groupes du nom CN (moyenne de

0,47 à 0,94), qui sont les deux formes syntaxiquement plus difficiles à maîtriser pour les élèves et les moins nombreuses. Les subordonnées participiales ont été trop peu utilisées pour considérer l'augmentation, bien que celle-ci soit de 50%.

L'amélioration est également visible en termes de variété lexicale. En effet, nous avons remarqué une diminution du nombre de répétitions de la part des élèves, passant d'une moyenne de 0,58 répétitions à 0,40. Comme la plupart des répétitions concernaient des groupes adjectivaux, cela signifie que, bien que le nombre d'adjectifs ait légèrement diminué entre le prétest au posttest, la répétition d'adjectifs très courants (par exemple *petit, grand, gros, vieux, blanc*), répétés jusqu'à 6 fois dans un texte de 80 mots, a aussi diminué, au profit d'adjectifs plus variés.

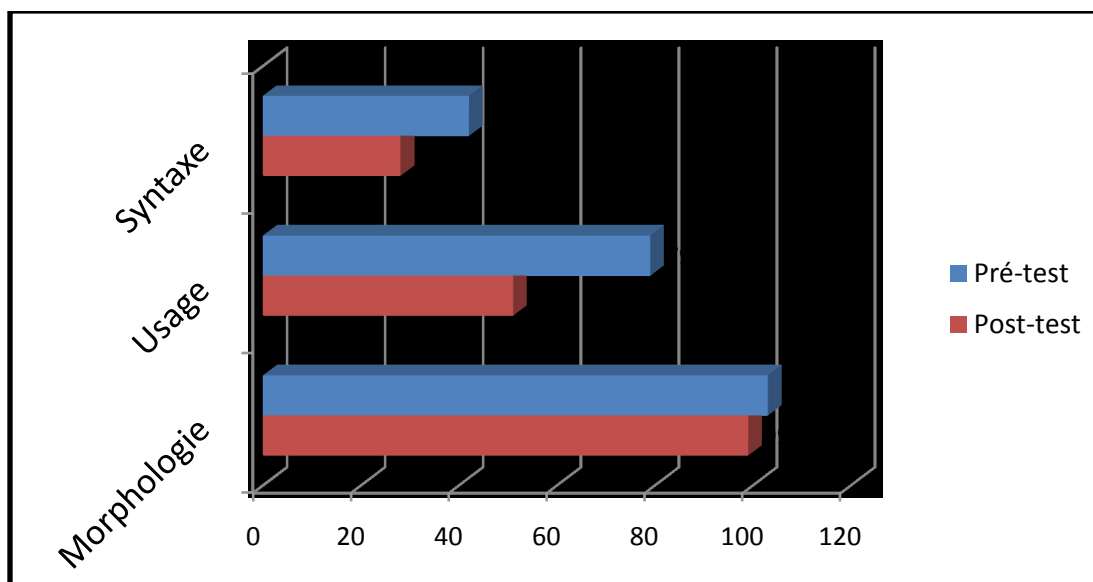


Figure 7: Nombre total d'erreurs selon leur type

Les erreurs décelées parmi les CN ont aussi diminué, passant de 42 à 28 en syntaxe, de 79 à 51 en orthographe d'usage et de 103 à 99 en morphologie. Il faut par contre être prudent quant à la diminution du nombre d'erreurs, étant donné qu'une bonne proportion de la diminution est due aux erreurs d'orthographe d'usage, comme montré à la figure 7, ce qui n'était pas en soi un apprentissage formel de l'intervention. Par contre, on peut supposer que la prise en compte d'un angle de correction a peut-être amené plus d'élèves à relire plus attentivement leur texte, et ainsi corriger plus d'erreurs, y compris celles d'orthographe d'usage.

Par ailleurs, nous nous permettons, à l'instar de plusieurs chercheurs (p.e. Cogis et Brissaud, 2003; Dumais, 2010; Nadeau et Fisher, 2006), de remettre en question le statut de l'erreur comme mesure de la compétence scripturale. En effet, pour plusieurs élèves parmi les participants, la subordonnée relative était un apprentissage nouveau, et l'utilisation de cette combinaison de phrases syntaxiques a amené les élèves à prendre des risques supplémentaires qu'ils n'auraient probablement pas pris autrement, et par conséquent à augmenter le nombre d'erreurs, entre autres de conjugaison dans les relatives (16 à 25).

Quant aux opérations textuelles apportées au texte à la phase de correction, nous remarquons encore une fois une évolution positive entre le prétest et le posttest. En effet, afin d'améliorer leur texte, les élèves ont exécuté plus d'opérations textuelles, passant d'une moyenne de 0,87 à 1,43 opération. Bien entendu, une consigne en ce sens avait été rédigée et intégrée au code d'autocorrection, autant au prétest qu'au posttest, et il est possible que certains élèves n'aient pas compris la consigne avant l'intervention, vu le métalangage utilisé.

On remarque, comme montré à la figure 8, que l'essentiel des nouvelles opérations sont des remplacements.

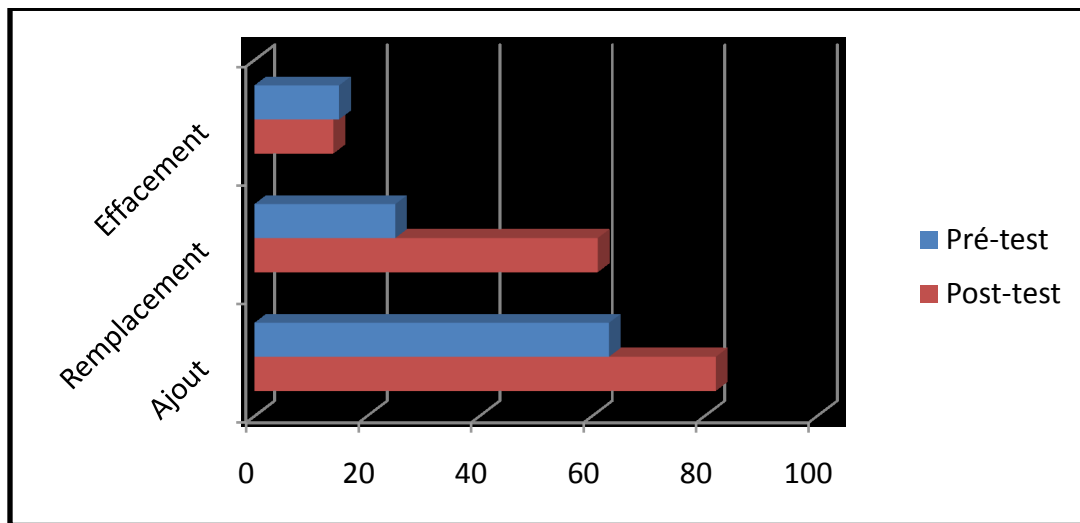


Figure 8: Types d'opérations textuelles sollicitées

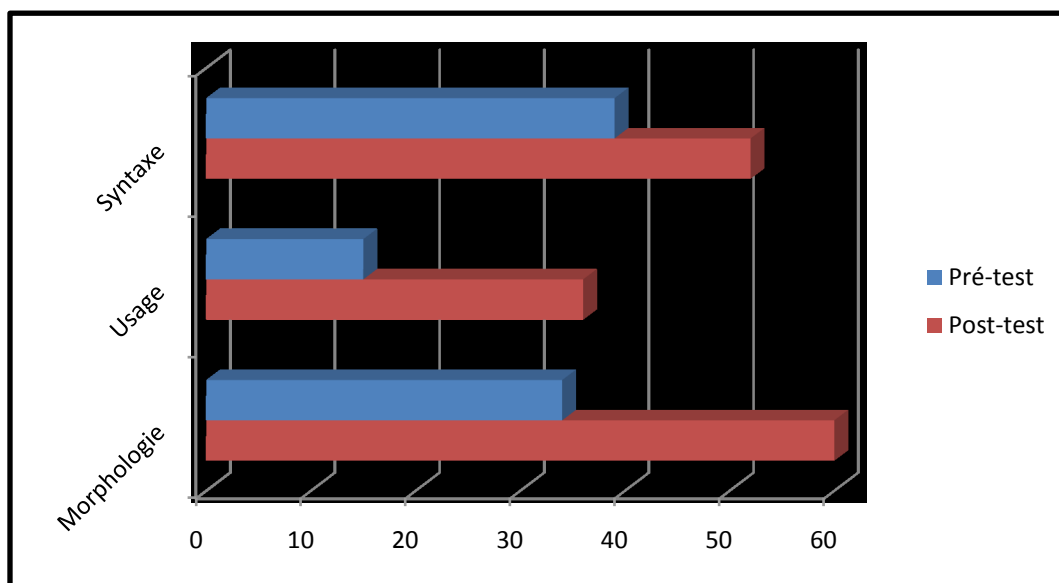


Figure 9: Corrections apportées par les élèves selon l'aspect grammatical

Finalement, le nombre de corrections apportées aux CN a augmenté, mais reste marginal. En effet, la moyenne d'erreurs corrigées dans les CN est passée de 0,57 à 0,84 par rédaction, pour un total après intervention de 51 erreurs de syntaxe, de 34 erreurs d'orthographe d'usage et de 58 erreurs d'accords, comme montré à la figure 9. Les augmentations les plus significatives concernent les accords en genre et en nombre, de même que les conjugaisons dans les subordonnées relatives.

2.2 Impact des approches pédagogiques déductive et inductive sur la sollicitation des CN lors d'une situation de compétence scripturale

Si la valeur de l'enseignement des CN ne fait pas de doute, à la lumière des résultats préalablement exposés, par la combinaison de l'amélioration de la variété des sortes de CN, de la diminution des répétitions, de la diminution du nombre d'erreurs, de l'augmentation du nombre de manipulations syntaxiques et de correction du texte, nous avons comme objectif de vérifier quelle approche pédagogique, parmi les deux proposées, était la plus efficace. Nous reprenons ici les cinq mêmes critères, mais en distinguant les deux approches. Nous avons mené un test-T pour échantillons indépendants (annexe 9) pour vérifier les résultats comparés des élèves ayant vécu chaque approche.

En termes de fréquence de CN dans les rédactions prétest, on constate qu'il y avait une différence significative ($t(104,57) = 2.131, p = .036$) entre l'échantillon déductif ($m = 17,81$) et l'échantillon inductif ($m = 15,29$). Cette différence est restée significative au posttest également ($t(150) = 2.587, p = .012$), passant à une moyenne de 18,28 pour l'échantillon déductif et de 15,79 pour l'échantillon inductif. L'augmentation est faible dans les deux cas, mais tout de même probablement influencée par la prise en compte des CN par les élèves lors du processus rédactionnel.

En ce qui concerne les erreurs, il n'y a pas de différences significatives entre les élèves ayant vécu l'approche inductive et ceux ayant vécu l'approche déductive ni au prétest ($t(115) = 1.725, p = .088$) ni au posttest ($t(150) = -0.394, p = .695$). Les erreurs ont davantage diminué pour l'échantillon déductif (la moyenne passant de 2,07 erreurs par texte à 1,46) que pour l'échantillon inductif (la moyenne passant de 1,59 erreur par texte à 1,57). Par contre, comme mentionné précédemment, l'essentiel de l'amélioration concerne l'orthographe d'usage à l'intérieur des CN.

Pour ce qui est des répétitions, l'échantillon déductif est passé d'une moyenne de 0,64 répétitions à 0,54 par rédaction, alors que l'échantillon inductif est passé d'une moyenne de 0,53 répétitions à 0,29 par rédaction, ce qui implique une différence significative entre les deux échantillons au posttest ($t(150) = 2.404, p = .019$).

Le nombre de corrections est semblable au prétest pour les échantillons déductifs et inductifs (respectivement, $m = 0,57$ et $0,58$), mais est tendanciellement plus élevé au posttest pour l'échantillon déductif ($t(150) = 2.034, p = .052$). Encore une fois, les corrections concernent principalement l'orthographe d'usage.

Finalement, pour ce qui est des opérations textuelles, il n'y avait pas de différences significatives entre les deux échantillons, tant pour le prétest ($t(115) = 1.619, p = .109$) que pour le posttest ($t(150) = 1.728, p = .087$).

2.3 Impact des autres variables sur la sollicitation des CN lors d'une situation de compétence scripturale

Nous avons constaté, lors de l'analyse des résultats des tests de connaissances, que d'autres variables que l'approche pédagogique entraînent en ligne de compte pour expliquer la réussite des élèves aux différentes catégories de questions, en particulier le genre de l'élève et l'enseignant impliqué dans l'intervention éducative, quel que soit le dispositif mis de l'avant. Les données sont toujours compilées à l'annexe 9.

Pour ce qui est du genre, il est à noter que pour l'ensemble des 5 angles d'analyse, l'avantage est aux filles, qui utilisent plus de CN, avec une moyenne de 17,53, comparativement à 15,06 pour les garçons, font moins d'erreurs (1,67 contre 2,06), moins de répétitions (0,57 contre 0,60), plus de corrections (0,69 contre 0,40) et plus d'opérations textuelles (1,06 contre 0,60). La différence est significative pour le nombre de CN ($t(115) = -2.032, p = .045$) et pour les opérations textuelles ($t(115) = -2.067, p = .042$).

Par contre, après les interventions, si les garçons font significativement plus d'erreurs ($t(115) = 2.542, p = .016$), ils apportent maintenant autant de corrections à leur texte et font autant d'opérations textuelles que les filles.

Quant à l'enseignant de la classe, nous avons vu précédemment qu'il avait un impact sur les résultats aux tests de connaissances. Ses effets sont aussi significativement perceptibles au posttest sur le nombre de CN ($F(2, 149) = 13.526, p < .001$), le nombre de répétitions ($F(2, 149) = 8,450, p < .001$), le nombre de corrections ($F(2, 149) = 10.720 ; p < .001$) et d'opérations textuelles ($F(2, 149) = 5.384 ; p < .001$), mais pas sur le nombre d'erreurs ($F(2, 149) = 1.227, p = .297$).

On peut supposer que la distinction d'attentes de la part des enseignants, selon les consignes données avant la rédaction, a, comme le souligne Bucheton (1994), un effet en lien avec l'effet enseignant.

2.4 Interrelation entre la rédaction et le test de connaissances

Nous avons voulu vérifier s'il y a une corrélation entre les variables continues préalablement décrites (nombre de CN, nombre de manipulations, nombre d'erreurs, nombre de répétitions, nombre de corrections) et les résultats au test de connaissances (posttest), vérifiant ainsi si l'apprentissage des savoirs peut avoir une influence sur les

pratiques d'écriture. Nous avons pu mettre à jour un certain nombre de corrélations, bien que dans chaque cas, nous ne puissions parler que d'une corrélation faible à effet de petite taille.

En premier lieu, il y a une corrélation entre le nombre de CN et la maîtrise des subordonnées relatives ($r(151) = 0.212$; $p < 0,01$). On peut croire que la difficulté évidente à maîtriser les subordonnées relatives, comme vue lors de l'analyse des tests de connaissances implique une maîtrise des compléments du nom et une conscience de leur utilisation. On peut envisager que la conscience d'utilisation des CN va de pair avec leur nombre.

En second lieu, la fréquence d'utilisation de la subordonnée relative est également corrélée au nombre d'opérations textuelles ($r(151) = 0.245$; $p < .010$), les deux impliquant une analyse syntaxique de la phrase.

En troisième lieu, il y a une corrélation inversée entre le nombre d'erreurs et les 3 catégories de questions qui demandent une maîtrise accrue, soit l'aspect morphologique ($r(151) = -1.63$; $p < .05$), les savoirs syntaxiques complexes ($r(151) = -0.203$; $p < .01$) et les subordonnées relatives ($r(151) = -0.179$; $p < .03$). Cela veut donc dire que moins il y a d'erreurs dans les rédactions, plus les résultats sont élevés pour les trois catégories de questions mentionnées. C'est le seul élément des rédactions à avoir une corrélation avec la morphologie, les erreurs étant, comme nous l'avons vu précédemment, plus souvent de natures morphologique que syntaxique.

En dernier lieu, nous observons une corrélation inversée entre les répétitions, d'une part, et, d'autre part, la reconnaissance des CN ($r(151) = -0.190$; $p < .02$) et les savoirs syntaxiques complexes ($r(151) = -0.183$; $p < .03$). Nous pouvons faire l'hypothèse que le fait d'éviter les répétitions implique une analyse de la phrase, voire du texte, au même titre que les manipulations complexes ou, dans une moindre mesure, la reconnaissance des CN. Cela expliquerait la relation entre les répétitions et ces aspects plutôt qu'avec les aspects morphologiques, plus souvent centrés sur le groupe de mots.

On peut tout de même conclure, à la suite de cette analyse, qu'il y a une relation entre l'apprentissage de connaissances sur les CN et l'utilisation de ces derniers en contexte de rédaction, bien que les corrélations observées soient plutôt faibles. On peut croire qu'à force d'accumulation des notions et d'établissement de relations entre elles, leur apprentissage peut influencer et renforcer éventuellement la compétence scripturale en permettant aux élèves une certaine distanciation par rapport à leur texte. Tout ceci ne reste qu'hypothèse et nous avons cru bon interviewer directement les acteurs de l'intervention éducative pour avoir leur vision de la situation.

2.5 Résumé des données quantitatives

Nous présentons dans le tableau 53 les principales données significatives que nous avons recueillies tant par les résultats aux tests de connaissances que par l'analyse des rédactions. Ces données sont présentées afin de donner une vue d'ensemble des résultats. On constate alors que sur l'ensemble des résultats, peu de facteurs impliquent une différence entre les deux approches pédagogiques, si ce n'est un avantage à court terme pour l'approche déductive en ce qui concerne les accords et les savoirs syntaxiques complexes (de même que la fréquence de CN en rédaction), et un avantage sur le nombre de répétitions pour l'approche inductive. À long terme, on n'observe pas de différences significatives entre les deux approches.

Tableau 53
Résumé des principales données quantitatives

Facteurs concernés	Court terme	Long terme
Reconnaissance des GN	=	=
Identification des CN	=	=
Accords	D ⁴⁹	=
Raisonnements complexes	D ⁵⁰	=
Subordonnée relative	=	=
Fréquence des CN	D	
Nombre d'erreurs	=	
Répétitions	I	
Corrections	=	
Opérations textuelles	=	

Le tableau 54 présente les variables autres que les approches pédagogiques influençant l'apprentissage du CN, selon les facteurs qui y sont associés. Si l'appréciation du cours, la perception de compétence en grammaire et en écriture ont un effet sur tous les facteurs issus du questionnaire⁵¹ (sauf la subordonnée relative) et que l'enseignant a systématiquement un effet significatif sur tous les facteurs, le genre de l'élève a un effet sur les savoirs syntaxiques complexes à long terme, la reconnaissance des GN à long terme et le nombre d'erreurs en rédaction.

⁴⁹ L'avantage à l'approche déductive a été constaté par l'amélioration entre le prétest et le posttest.

⁵⁰ L'avantage à l'approche déductive a été constaté par le résultat au posttest.

⁵¹ Nous n'avons pas croisé les facteurs issus des rédactions avec les perceptions motivationnelles.

Tableau 54
Autres variables influençant l'efficacité des approches

Variables concernées	Facteurs concernés
Genre des élèves (à l'avantage des filles)	Raisonnements complexes à long terme, reconnaissance des GN à long terme, nombre d'erreurs en rédaction
Enseignant	Reconnaissance des GN (court et long terme), Identification des CN (court et long terme), Accords (court et long terme), Raisonnements complexes (court et long terme), Subordonnée relative (court terme), nombre de CN en rédaction, nombre de répétitions, nombre de corrections, nombre d'opérations textuelles
Appréciation des cours de grammaire	Reconnaissance des GN (court et long terme), Identification des CN (court et long terme), Accords (court et long terme), Raisonnements complexes (court et long terme)
Compétence déclarée en grammaire	Reconnaissance des GN (court et long terme), Identification des CN (court et long terme), Accords (court et long terme), Raisonnements complexes (court et long terme), subordonnée relative (court terme)
Compétence déclarée en écriture	Reconnaissance des GN (court et long terme), Identification des CN (court et long terme), Accords (court et long terme), Raisonnements complexes (court et long terme)

3 ANALYSE POUR L'ATTEINTE DU TROISIÈME OBJECTIF SPÉCIFIQUE: LES VERBATIM DES ENTREVUES

Nous cherchions, en menant les entrevues auprès de seize élèves et des trois enseignants, à comprendre la perception qu'ont les enseignants et les élèves des aspects des interventions éducatives proposées, en particulier des approches pédagogiques. Si les tests de connaissances ont permis de mesurer et de comparer l'efficacité des deux approches et que les rédactions ont permis de comparer la mobilisation des apprentissages concernant les CN en situation de mobilisation de compétence scripturale, il nous a semblé important, également, de prendre en considération les paramètres de l'intervention éducative qui n'étaient pas pris en considération avec nos autres instruments de mesure. Nous présentons dans un premier temps les résultats des analyses de verbatims des entrevues menées auprès des élèves. Dans un deuxième temps, nous nous concentrons sur les analyses de verbatims des entrevues menées auprès des enseignants. Dans un dernier temps, nous tenterons de trianguler nos résultats autour de quatre élèves choisis selon leur forte amélioration afin de vérifier si nous sommes en mesure de faire ressortir certaines constantes qui expliqueraient de telles améliorations.

3.1 Entrevues menées auprès des élèves

Comme mentionné au chapitre méthodologique, nous avons choisi notre échantillon d'élèves selon d'une part les approches pédagogiques avec lesquelles les élèves étaient mis en contact et, d'autre part, selon leur progression entre les tests de connaissances. L'intérêt de ce regroupement d'entrevues réside en la possibilité d'analyser en sous-groupes, selon les aspects qui sont intéressants à comparer. Étant donné les résultats obtenus précédemment à l'analyse des tests de connaissances qui montrent l'importance de l'effet enseignant, nous portons également une attention particulière à la relation psychopédagogique telle que perçue par l'élève, et ce, quelle que soit l'approche pédagogique. Notre échantillon est représenté dans le tableau 55.

Tableau 55
Répartition des élèves de l'échantillon ayant passé l'entrevue

	Élèves ayant eu une forte amélioration	Élèves ayant eu une faible amélioration
Approche inductive	4 élèves forts ayant vécu l'approche inductive	4 élèves faibles ayant vécu l'approche inductive
	1 avec E1, 1 avec E2, 2 avec E3	1 avec E1, 1 avec E2, 2 avec E3
Approche déductive	4 élèves forts ayant vécu l'approche déductive	4 élèves faibles ayant vécu l'approche déductive
	1 avec E1, 2 avec E2, 1 avec E3	1 avec E1, 2 avec E2, 1 avec E3

Nous présenterons dans un premier temps les perceptions selon l'approche pédagogique vécue pour l'ensemble des élèves, pour ensuite distinguer les perceptions selon les élèves forts et faibles.

3.1.1 Perceptions de l'approche pédagogique déductive pour l'ensemble des élèves

Lorsqu'on demande aux élèves de décrire l'approche pédagogique qui a été utilisée par l'enseignant en classe, la perception qu'ont les élèves de l'approche déductive est assez fidèle au design d'intervention établi, soit un prétest, un exposé magistral de l'enseignant, une période d'exercisation et une évaluation finale, bien que certaines étapes aient été moins mentionnées et détaillées que d'autres par les élèves. En effet, l'étape du prétest n'a été mentionnée que par 4 élèves sur 8, à trois reprises pour mentionner les difficultés ressenties par les élèves (p.e. *au début c'était dur parce que je comprenais rien les questions je ne comprenais rien à rien*, Isabelle; *On n'avait pas eu d'explications au début. On faisait juste le test pis si on comprenait on répondait au hasard pis j'ai pas mal répondu au hasard parce que je comprenais vraiment rien*, Karine) et une seule fois pour en mentionner le degré de réussite par rapport au posttest. Il est à noter que les trois élèves qui ont considéré cette étape comme difficile ont insisté sur leurs difficultés individuelles, et non des difficultés de la part du groupe, bien que la moyenne à ce test soit de 20,98 sur 48. L'étape de l'exposé magistral a quant à elle été mentionnée par les 8 élèves. Ce qui semble avoir marqué ces derniers, c'est l'utilisation d'un diaporama *PowerPoint* pour appuyer leur exposé - pratique non habituelle chez les enseignants de l'expérimentation - de même que l'utilisation d'exemples par les enseignants pour étayer

leurs propos. Il est à noter qu'un seul élève a fait mention du contenu théorique de ces cours. La plupart des élèves ont souligné le dynamisme de leur enseignant, mais Karine a mentionné le bémol suivant, issu de la phase d'explication magistrale de l'enseignant: «*C'était correct, mais j'aurais aimé ça qu'on bouge plus un peu parce qu'on était assis devant un PowerPoint pis des fois c'était long un peu.*» Suivait la période d'exercices où l'enseignant «*passait des papiers*» (Dora), et où «*on devait faire des petits travaux*» (Jérôme) ou «*des feuilles*» (Ariane). Deux élèves ne se souvenaient pas de cette étape de la démarche, ce qui nous amène à poser l'hypothèse que celle-ci fait partie du quotidien des élèves, aussi en dehors de l'expérimentation. Lysiane ajoute quand même que le fait de travailler en équipe permet de l'entraide, et que l'enseignant est là pour les aider lorsqu'ils ont des difficultés. Finalement, le posttest a été mentionné par sept élèves sur huit, et ceux-ci parlent de leur résultat plutôt que du déroulement de celui-ci. Quand on questionne les élèves sur leur processus d'apprentissage pour savoir quel est le moment le plus important de cette démarche, la plupart d'entre eux mentionnent les explications de l'enseignant, un mentionne l'examen (qui est ce qui le motive à réussir) et un mentionne l'étude à la maison, garante de sa réussite.

3.1.2 perceptions de l'approche pédagogique inductive pour l'ensemble des élèves

Les huit élèves interviewés ayant vécu l'approche inductive étaient de toute évidence moins habitués à ce type d'approche. La phase d'observation était à ce point importante pour eux que seuls trois élèves ont pris soin de souligner le prétest et le posttest, l'essentiel des réponses portant sur le cœur de la démarche, soit les observations, la validation et l'exercisation. Peut-être est-ce un indicateur qu'une telle démarche concentre l'intérêt sur le processus d'apprentissage plutôt que sur l'évaluation. Peut-être encore ont-ils été suffisamment surpris- voire déstabilisés - par le déroulement que l'évaluation est devenue secondaire dans leur description de l'approche. Toujours est-il que l'attention des élèves s'est portée d'une part sur la phase d'observation, et d'autre part sur le retour sur les observations. Dans une moindre mesure, la phase d'exercisation a été abordée, pour mentionner que celle-ci devait se terminer à la maison, faute de temps.

Malgré notre préoccupation pour encadrer le temps octroyé pour chaque approche, les enseignants ont senti le besoin d'adapter le design pour ne pas pénaliser les élèves.

Nous croyons qu'il aurait été préférable que les enseignants, sous notre insistance, expliquent davantage l'approche inductive aux élèves avant l'intervention, afin d'éviter les mauvaises interprétations. En effet, la phase d'observation, qui se doit d'être au coeur d'une approche active, devrait permettre aux élèves d'établir leurs hypothèses. Or, bien que les élèves interrogés soient conscients qu'ils «apprennent avec des feuilles» (Pénélope), plusieurs croyaient faire des «exercices» (Hubert, Olivier et Noémie), où ils devaient «répondre à des questions» (Geneviève et Fabrizia). Cela les plaçait dans un sentiment d'incompétence partagé (*tout le monde comprenait rien*, Noémie), plutôt que devant une occasion de faire des hypothèses. Noémie considérait ces observations comme une vérification des connaissances antérieures, qui la mettait elle aussi dans une posture d'incompétence, qui l'a par contre motivé à s'améliorer. Martin s'est même abstenu d'écrire ses observations, pour éviter les mauvaises réponses.

Les élèves considèrent que le retour en grand groupe est important, comme le mentionne Noémie: «La prof expliquait les règles pis toute, elle écrivait au tableau pis elle faisait des exemples. Pis là, on comprenait, c'était facile, c'était clair.» Certains continuaient à voir cette étape comme le moment où l'enseignant donnait les bonnes réponses (C'est elle qui donnait les réponses pour que ça aille plus vite (Fabrizia); Y regardait si c'était correct (Pénélope); Les choses qu'il fallait savoir (Élodie)). Il n'est pas surprenant, dans ce cas que Martin spécifie : «Ça me dérange pas de commencer tout de suite avec les explications.»

Olivier a bien compris l'esprit de cette étape, comme en témoigne l'extrait suivant: «Ben elle corrigeait avec nous. Oui oui c'est ça si on avait des questions ben on pouvait lui poser pis toute pis à la fin on corrigeait pis ben ben on corrigeait pas vraiment, mais elle disait c'était quoi les meilleures réponses pis à la fin on devait résumer dans le fond les notions qu'on avait appris.» D'ailleurs, Olivier est un de ceux qui a le mieux réussi au posttest.

3.1.3 Perception des élèves ayant eu une faible amélioration

Il est évident que les démarches inductive et déductive ont été perçues différemment, l'insistance sur une étape ou une autre étant différente selon la démarche. Par contre, en regroupant les élèves selon qu'ils aient été catégorisés forts ou faibles, plutôt que selon la démarche qu'ils ont vécue, nous arrivons aussi à faire émerger d'autres dominantes quant aux perceptions, opinions et conceptions de chaque catégorie.

Les élèves faibles ont tendance à répondre que le moment des explications de l'enseignant, en approche déductive (3 élèves sur 4), ou celui où ce dernier résume les observations, en approche inductive (3 élèves sur 4) est le plus important de toute la séquence. Dora quant à elle considère que le moment le plus important est celui où ses amies lui expliquent la notion, en la traduisant en anglais. C'est donc dire qu'aux yeux de ces 7 élèves, la réussite dépend d'une catégorie de questions qui leur est extérieure et sous le contrôle de l'enseignant ou des amis. Élodie n'a pas été en mesure de mentionner de moment plus important, disant qu'elle n'avait rien compris étant donné que tout allait trop vite.

Nous pouvons supposer que cette délégation de la responsabilité de l'apprentissage à l'enseignant a influencé le mode de fonctionnement des élèves en approche inductive. Si, en fait, les élèves attendent l'explication pour avoir une activité cognitive, il y a fort à parier que lors de l'approche inductive, la phase d'observation précédant le résumé en grand groupe a pu être inefficace pour ces élèves.

Par ailleurs, les élèves les plus faibles peinent à nommer, reconnaître et utiliser les notions reliées aux CN en production écrite (2 élèves sur 8). C'est pourquoi, par exemple, Geneviève mentionne: «Peut-être que j'en utilise, mais je m'en rends pas compte.» Élodie avoue candidement: «*Ben j'ai comprends pas vraiment facque je veux pas m'embarquer là-dedans, là.*» Carl mentionne qu'il lui arrive en processus d'autocorrection de déplacer ou d'effacer des adjectifs, un des quatre CN vus en classe. Quant à Fabrizia, elle mentionne les utiliser, mais la confusion de son explication (*quand je trouve mon noyau, pis mon verbe, pis tout [...] faudrait que je rajoute ça où y faudrait*

que j'enlève ça parce qu'il a pas trop de sens) nous donne l'impression que sa réponse est davantage le résultat d'un effet de désirabilité que le reflet d'une véritable utilisation.

3.1.4 *Perceptions des élèves ayant eu une forte amélioration*

Lorsqu'on demandait le moment le plus important de la démarche, les forts avaient des réponses plus variées. Si cinq ont mentionné l'importance de l'explication, c'est chaque fois relativement à un autre aspect de l'approche. Par exemple, Pénélope mentionne que « *Oui, parce que si l'explication est mauvaise, après on comprend plus ben, on a plusse besoin de se pratiquer beaucoup beaucoup, mais que si l'explication est bonne, pis que dans les exercices on a déjà compris dès le début ben là on va comprendre plus facilement pis on va pouvoir l'appliquer plus rapidement.* » Olivier spécifie quant à lui que si le moment le plus important, c'est l'explication de l'enseignant, c'est au moment des exercices qu'il comprend réellement. Martin, qui était en approche inductive, mentionne quant à lui que l'explication sera importante, à moins que son analyse ne lui ait déjà permis de tout comprendre.

Lysiane relie connaissances antérieures, explications et exercices : « *J'avais une p'tite idée au début, quand on a fait les PowerPoint ça s'est clarifié, pis quand on a fait les exercices c'était encore mieux, là je le comprenais pis là je le faisais.* » D'ailleurs, trois élèves ont mentionné utiliser leurs connaissances antérieures, provenant principalement du primaire, pour les aider à comprendre, ce qu'aucun élève faible n'a fait.

Quatre élèves sur les huit ont mentionné utiliser le concept de CN lors de la phase d'autocorrection en situation de compétence scripturale. Jérôme utilise surtout les adjectifs et Lysiane les subordonnées relatives, qu'elle trouve faciles à repérer et à transformer. Noémie et Olivier sont les seuls à avoir mentionné des notions de grammaire du texte pour expliquer leur utilisation, la première en ajoutant « *parce que ça fait plus beau* », le second faisant attention de ne pas trop en mettre, afin que le lecteur puisse bien suivre le fil de son texte. Lui aussi, à l'instar de Lysiane, utilise surtout les subordonnées relatives. Pénélope mentionne quant à elle qu'elle en a toujours ajouté en phase d'autocorrection, mais sans savoir que ce qu'elle manipulait était des CN.

3.1.5 Conclusion issue des entrevues menées auprès des élèves

Les témoignages précédents nous amènent à penser que les élèves, à degrés variables, se construisent une représentation des savoirs par médiation cognitive. Le test de connaissances nous a permis de mesurer les savoirs qui ont été appris, sans pour autant comprendre cette médiation. Nous avons analysé les verbatim des entrevues selon une comparaison élèves forts - élèves faibles et avons remarqué des différences dans l'appropriation du métalangage qui, bien qu'il ne soit pas garant d'une mobilisation des savoirs en écriture, s'avère un préalable inévitable à une utilisation réfléchie.

Nous avons également mis en évidence une distinction quant à la perception des approches pédagogiques. Si les forts pouvaient reconnaître l'importance des liens entre les différentes étapes de l'intervention éducative, les faibles se concentraient sur l'explication de l'enseignant. Les élèves soutenant une telle logique sont alors inévitablement désavantagés en approche inductive. En effet, la phase pendant laquelle l'enseignant participe à l'émergence d'une règle grammaticale arrive après une période d'observation où l'élève qui ne peut faire de liens avec ses connaissances antérieures a l'impression de perdre son temps. Aussi, l'absence de maîtrise du métalangage rend ce moment où l'échange est possible plutôt vain, le langage étant le miroir de la réflexion. De plus, si l'élève n'arrive pas à mettre en relation ces observations avec le résumé qui suit, cette étape ne peut qu'être inefficace.

En approche inductive, la période de résumé en grand groupe est également moins longue, du moins dans la planification, qu'en approche déductive, où l'enseignant bénéficie de plus de temps pour son exposé, si l'on consacre le même temps pour une où l'autre approche.

Il est impératif, pour rendre une approche inductive efficiente, que l'élève ait une conscience globale de tous les aspects de l'intervention éducative. Il doit être un participant actif dans un rôle dont il connaît les finalités. Il doit maîtriser le métalangage grammatical, savoir que les contenus qu'il désigne sont utilisables en rédaction. Il doit connaître les buts pédagogiques de l'activité, et aussi celles de chacune des phases, pour

ne pas se confiner à la référence de l'approche déductive, où aucune phase ne précède l'explication de l'enseignant, si ce n'est une vérification des connaissances antérieures. L'élève doit savoir qu'une phase d'observation sert à émettre des hypothèses, à les confronter à l'avis de ses pairs et à développer la maîtrise du métalangage par son utilisation.

3.2 Entrevues menées auprès des enseignants

Comme mentionné précédemment, nous avons mené des entrevues semi-dirigées auprès des trois enseignants ayant participé à l'expérimentation. Le guide d'entrevue (annexe 10) prévoyait couvrir tous les aspects des interventions éducatives, que le dispositif de formation fasse appel à l'approche inductive ou à l'approche déductive. Évidemment, compte tenu de nos questions de recherche, l'accent a été mis sur les distinctions entre ces deux approches. Chaque enseignant a par contre insisté sur des aspects différents de l'intervention, et nous les présenterons en mettant de l'avant les préoccupations de chaque enseignant telles qu'analysées par le biais des verbatim des entrevues. Nous analyserons dans cette section les aspects influençant l'efficacité tels que déclarés par les enseignants. C'est dans la section suivante, lors de la triangulation, que nous vérifierons la relation entre l'efficacité relative de chaque enseignant/approche pédagogique et les résultats des élèves au test de connaissances, de même qu'avec leurs pratiques rédactionnelles.

3.2.1 Premier enseignant (E1)

Bien que la question ne lui ait pas été posée directement, E1 a à trois reprises mentionné sa difficulté avec l'approche quasi expérimentale. D'avoir à se conformer à une approche inductive d'une part et à une approche déductive d'autre part a été pour lui un véritable défi. Le dispositif de formation, que Lenoir *et al.* (2002) placent au cœur de l'intervention, est pour E1 en constante interrelation avec les trois pôles enseignants-élèves-objets, et cet enseignant mentionne que le peu de gestes d'adaptation qu'il pouvait se permettre le brimait. Par ailleurs, ses élèves sont ceux ayant eu globalement la plus forte progression entre le prétest et le posttest, quelle que soit l'approche à laquelle il a eu recours.

3.2.1.1 Avantages et inconvénients des approches inductive et déductive selon E1

E1 a préféré l'approche déductive, avec laquelle il se sentait plus à l'aise. L'essentiel de son propos, lorsqu'est venu le temps de décrire les deux approches, a consisté à nommer un avantage à l'approche déductive, mais surtout à énumérer une série d'inconvénients à l'approche inductive.

Ainsi, E1 affirme que l'approche déductive lui donne beaucoup plus de latitude. En fait, comme il contrôle l'essentiel du cours par un exposé magistral, E1 a préféré cette approche. Par contre, il aurait aimé pouvoir impliquer davantage les élèves au moment des explications, ce que ne lui permettait pas l'expérimentation.

Quant à l'approche inductive, il a trouvé l'exercice éprouvant à cause du détour qui lui semblait imposé par la démarche. Ses élèves, surtout les plus forts, cherchaient d'après lui des hypothèses qui étaient beaucoup trop poussées par rapport à ce qui était réellement recherché à la phase d'observation. Il résume en mentionnant que cela a pris « beaucoup beaucoup de temps pour arriver à quelque chose qui serait fait en vingt minutes aussi efficacement en déductif. »

Son enseignement n'est pas, en cours d'année, selon des modalités inductives, car il a mentionné que lors des cours inductifs, il devait davantage intervenir sur les modalités de l'activité que sur le contenu lui-même, surtout au début. Les élèves étaient donc selon lui déstabilisés par les étapes de l'approche inductive, en particulier lors de la phase d'observation.

3.2.1.2 Mesure d'adaptation et suggestions d'amélioration selon E1

E1 s'est permis de modifier plusieurs éléments en cours de route, trouvant que ses élèves seraient autrement lésés par les démarches de l'expérimentation. La possibilité d'adapter la situation d'apprentissage était d'ailleurs prévue par le protocole de la recherche, étant donné les considérations éthiques.

E1 a donc légèrement modifié le scénario de l'approche déductive en limitant, pour les notions morphologiques, le temps d'exposé et en leur donnant des exercices

supplémentaires tirés d'un cahier d'exercices et d'autres composés par l'enseignant lui-même. Chacun des 4 cours a été limité (60 minutes en moyenne) parce que l'enseignant sentait qu'il perdait l'attention des élèves.

Quant à l'approche inductive, c'est avec elle qu'il s'est permis les plus grandes adaptations. En plus de la modification au troisième cours traitant de l'aspect morphologique du CN, le dernier cours, visant l'intégration des CN lors de la mobilisation de la compétence scripturale, a été limité et combiné au troisième cours. D'une part, la phase d'observation a été beaucoup plus courte et les retours en grands groupes ont été constants entre chacun des aspects. D'autre part, les deux derniers exercices, qui se rapprochaient d'une pratique d'écriture, ont été mis de côté, E1 mentionnant que les élèves avaient déjà fait ce genre d'exercices.

E1 aurait aimé apporter des améliorations aux séquences. Il y avait principalement cette préoccupation pour l'adaptation au fur et à mesure selon la rétroaction qu'il percevait des élèves. Cela lui a fait dire : « Je sais où je m'en vais, parce que je me serais ajusté sans arrêt à ce que j'étais en train de faire. J'aurais voulu bouger sans arrêt, je voyais que non, ce n'était pas acquis... »

Il a trouvé artificiel, aussi, de traiter successivement quatre aspects des CN, ayant ainsi l'impression que « ça tirait partout ». Ses principales critiques portent sur le contenu. Il a trouvé le premier cours, sur l'identification des CN, et donc des groupes du nom, trop long. Le deuxième cours, sur les sortes de CN, lui a semblé intéressant. Il a mentionné au passage que les élèves venaient de traiter la notion de groupes constituants de la phrase de base, et que ceux-ci faisaient beaucoup de liens avec les notions de groupes, de noyaux et d'expansions.

Le troisième cours, traitant de la morphologie, lui a semblé insuffisant. Quant au dernier, portant sur l'intégration des CN en compétence scripturale, il l'a trouvé superflu. Il faut dire que les pratiques d'écriture suggérées étaient décontextualisées et que E1 préférerait que l'intégration de la notion se fasse directement dans les pratiques d'écriture de la classe incluses dans une situation d'évaluation.

3.2.1.3 Caractéristiques des élèves et des groupes de E1

E1 considère que ses groupes sont particulièrement forts sur le plan des résultats scolaires. Il n'avait qu'un seul élève (dans le groupe 2) qui, à son avis, avait un véritable problème. Cet élève aurait dû avoir un suivi particulier et, si cela avait été le cas, le suivi avec cet élève se serait déroulé selon l'approche déductive et explicite afin d'éviter toute dérive du raisonnement prévu par E1. Ce dernier aurait évité les « longs compléments du nom qui en finissent plus ». Il aurait accompagné l'élève à chaque étape en augmentant chaque fois le niveau de difficulté. Cela dit, l'élève en question, qui devait avoir ce suivi en récupération, a décidé de ne pas y aller, ce qui a empêché E1 de faire cette intervention différenciée. C'est donc selon E1 son « manque d'organisation » qui nuit à la progression de cet élève. Bien que d'autres élèves de E1 aient certaines difficultés, parce qu'ils « sont tout seuls » et n'ont pas de soutien de la famille, à cause de l'absence de maîtrise du français écrit et parlé par les parents, il est toujours « facile de travailler avec [les élèves en difficulté] », vu leur réceptivité aux consignes.

E1 décrit le groupe 1 comme un groupe plutôt « enfant », très enthousiaste, « qui le suivrait au bout du monde. » Le groupe 2, quant à lui, est plus indépendant, plus autonome. E1 s'est fait la réflexion que ce groupe devait préférer l'approche déductive (bien qu'il ait vécu l'approche inductive). Selon lui, c'est un groupe qui veut faire ce qu'il y a à faire, et qui apprécie peu les détours, un groupe « plus mathématique. »

3.2.1.4 Réflexion quant à la pratique d'enseignement de E1 en dehors de l'expérimentation

E1 s'est senti confirmé dans ses pratiques actuelles. Il mentionne qu'on ne peut « couper la réalité comme un saucisson » et qu'on ne peut jamais être « que déductif ou que inductif », qu'il aurait préféré s'adapter constamment aux élèves. Il pense que s'il avait eu un troisième groupe et qu'il avait pu avoir les mêmes objectifs, mais choisir son intervention, ce groupe aurait eu de meilleurs résultats. Il ajoute que cela est vrai pour « n'importe qui qui enseigne. On se connaît, on connaît nos approches, on connaît nos forces, on sait où on s'en va, on a une logique [...] »

E1 déclare avoir une préoccupation constante pour les jeunes. D'ailleurs, lorsqu'on lui demande ce qu'il aime le plus en enseignement du français, il répond : « les enfants. » Cette préoccupation pour l'apprenant, cette empathie, est constante tout au long de l'entrevue et E1 déclare que celle-ci guide constamment ses interventions en classe.

3.2.2 *Deuxième enseignante (E2)*

Comme elle l'a mentionné, E2 a bien apprécié l'expérience qui l'a amenée à réfléchir sur sa pratique. Elle est partagée entre ses convictions socioconstructivistes qui ont guidé sa réflexion jusqu'à maintenant, et ses pratiques souvent déductives, du moins en enseignement de la grammaire, pour des raisons de gestion de classe plutôt que d'efficacité, qu'elle croit semblable avec une approche ou une autre.

Comme nous l'avons mentionné lors de l'analyse des tests de connaissances, E2 est l'enseignante dont les élèves ont eu l'amélioration moyenne, tant ceux ayant vécu l'approche inductive que ceux ayant vécu l'approche déductive.

3.2.2.1 *Avantages et inconvénients des approches inductive et déductive selon E2*

E2 préfère elle aussi l'approche déductive. Elle a remarqué que l'approche inductive avait certains avantages, dont celui d'être moins rigide et d'avoir le potentiel d'être perçue, par les élèves, comme un jeu d'observation. Par contre, elle rappelle à cinq reprises que ce n'est pas ce qui est arrivé et que les élèves ont été davantage déstabilisés qu'intéressés. Elle avoue avoir partagé cet état d'instabilité. Elle a trouvé que les cours lui demandaient plus d'énergie, car les élèves étaient « trop passifs ». Il fallait alors les amener à « observer les bonnes choses », donc faire le travail à leur place. D'un autre côté, elle mentionne que certains élèves motivés se posaient des questions qui dépassaient le cadre de l'exercice et que leur collègue de dyade se laissait influencer. Elle appuie sa perception de l'inefficacité de l'approche par le fait qu'une dizaine d'élèves étant allés aux ateliers de récupération provenaient de ses deux classes ayant vécu l'approche déductive, alors que dix autres provenaient de sa classe inductive.

Aussi, elle trouvait plus difficile d'anticiper les questions en approche inductive, ce qui amplifiait l'état d'instabilité. Les exemples donnés par E2 pour appuyer ce fait concernaient par contre davantage le lexique faisant partie du corpus que la démarche

elle-même. L'instabilité provenait donc du fait de déléguer la planification, ce qui était aussi le cas pour l'approche déductive.

De plus, elle mentionne qu'il faut que les élèves soient plus disposés pour participer lors d'un cours inductif. Cela ne doit être ni en fin de journée, ni après un examen. Elle conclut que l'approche inductive doit être vécue « en début de journée, sinon, c'est inefficace. »

En comparaison, la discipline, à ses yeux, se faisait beaucoup mieux en approche déductive. Pour les élèves, c'est comme « regarder un film. » Pour les cours se déroulant en fin de journée, l'approche déductive est plus appropriée à ses yeux, étant donné que bien qu'on soit un peu plus passif, « on peut quand même enregistrer » et que « ça va bien pour les exercices. »

Finalement, tout comme E1, son entrevue lui a permis de clairement identifier les inconvénients de l'approche inductive et les avantages de l'approche déductive.

3.2.2.2 Mesure d'adaptation et suggestions d'amélioration selon E2

E2 s'est permis un certain nombre d'adaptations, quoique celles-ci aient été moins nombreuses que pour E1. Elle a donné des ateliers de récupération pour ses élèves les plus faibles. Aussi, compte tenu du temps nécessaire en classe pour les étapes qui la précédaient, l'étape des exercices a été déplacée en devoir, tant en approche inductive qu'en approche déductive. Elle y revenait ensuite au début de la période suivante. Elle soutient que cela aurait pu être évité si certains exemples avaient été raccourcis.

E2 avait par ailleurs une suggestion principale, qu'elle a répétée à trois reprises, soit de donner un cours inductif, mais après un cours déductif. En d'autres mots, elle trouvait que ses élèves n'avaient pas nécessairement les bases, ni la prédisposition facilitant l'angle de réflexion souhaité pour la leçon.

Elle aurait donc donné un cours déductif pour permettre principalement aux élèves de maîtriser un certain nombre de notions et, nous l'inférons, la terminologie qui leur est associée. Ainsi, l'approche inductive, selon elle, aurait été plus efficace.

3.2.2.3 Caractéristiques des élèves et des groupes de E2

E2 considère avoir trois beaux groupes, en particulier le groupe 3 avec qui elle a beaucoup d'affinités. Le groupe 4 est plus « bavard », mené par certains élèves qui prennent beaucoup de place. Quant au groupe 5, c'est un groupe bien organisé — à l'exception des deux élèves que nous avons interviewés (Bruno et Jérôme) —, mais un peu négatif.

Quand on lui demande les caractéristiques des élèves qui influencent leur réussite en approches inductive ou déductive, E2 mentionne en premier lieu que les élèves étant diagnostiqués trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ne peuvent pas réussir avec l'approche inductive. L'approche inductive donne par contre des défis aux élèves plus forts. Du même souffle, elle nuance par contre en mentionnant que « pour l'inductif, il faut être fonceur, ne pas se poser trop de questions et oser. Les élèves plus performants ne sont pas à l'aise [avec cette approche]. »

Finalement, elle ajoute que l'élève doit considérer le contenu comme pertinent, et, dans le cas des CN, constater qu'il peut améliorer ses textes, surtout à la phase d'autocorrection.

3.2.2.4 Réflexion quant à la pratique d'enseignement de E2 en dehors de l'expérimentation

E2 a apprécié le fait d'être structurée par la planification fournie, tant en approche inductive qu'en approche déductive. Elle se considère plutôt « naturellement désorganisée. » Elle avance l'hypothèse que sa préférence pour l'approche pédagogique déductive provient peut-être de l'effet compensatoire de cette approche sur sa personnalité.

Peut-être est-ce en lien toujours avec ce besoin de structure, mais ce qu'elle aime le plus enseigner, dans le cadre des cours de français, c'est la grammaire, parce que, dit-

elle, «j'ai l'impression que c'est là que je suis compétente, que j'ai quelque chose à enseigner, contrairement aux autres aspects du cours.»

3.2.3 *Troisième enseignante (E3)*

E3 s'est présentée à l'entrevue en voulant expliquer son intérêt pour l'approche inductive. Consciente que les résultats de ses groupes ayant vécu l'approche inductive ne seraient pas nécessairement plus élevés que ceux de son groupe déductif, elle a profité de l'entrevue pour expliquer tous les avantages qu'elle perçoit à l'approche inductive, au-delà de l'efficience.

E3 est l'enseignante dont les élèves se sont globalement le moins améliorés au test de connaissances, bien qu'une amélioration ait été remarquée entre le prétest et le posttest des élèves de ses groupes inductifs et de son groupe déductif.

3.2.3.1 *Avantages et inconvénients des approches inductive et déductive selon E3*

E3 est la seule enseignante à préférer l'approche inductive. Elle prédit que les résultats seront à peu près semblables entre ses groupes inductifs et son groupe déductif — ce qui s'est avéré juste —, mais préfère l'approche inductive pour des raisons de gestion de classe. Le rapport aux approches inductives et déductives est l'inverse de ce qui a pu être énoncé par les deux autres enseignants. En effet, E3 a plutôt énuméré les avantages de l'approche inductive et les inconvénients de l'approche déductive.

Par contre, elle a regretté qu'en approche inductive, certains élèves puissent rester bloqués, n'ayant pas les ressources pour alimenter la réflexion lors de la phase d'observation. Elle intervenait alors pour les aider, mais parfois sans succès. Elle insiste sur le fait qu'elle aurait contré ce seul élément négatif recensé si elle avait elle-même placé les élèves en équipe, plutôt que de les laisser choisir. Ainsi, elle se serait assurée que les élèves plus faibles de la classe ne se paient pas pour l'exercice.

E3 a constaté que les deux interventions, telles qu'elles étaient construites, prenaient le même temps. Par contre, elle constate que les élèves ayant vécu l'approche inductive étaient plus impliqués, ce qui favorise la motivation.

Selon ses dires, l'intervention éducative en approche déductive a aussi fonctionné, mais uniquement parce que le contexte était artificiel. Les élèves savaient qu'ils étaient enregistrés et, toujours selon E3, cela explique qu'ils aient écouté pendant 40 minutes. Autrement, elle ne croit pas qu'ils auraient gardé l'attention. C'est la raison principale pour laquelle E3 préfère l'approche inductive, plus facile à gérer.

3.2.3.2 Mesure d'adaptation et suggestions d'amélioration selon E3

E3 a apporté très peu d'adaptation à la formule prévue par les dispositifs pédagogiques, si ce n'est qu'elle a dû échelonner les contenus pour ajouter 1/2 cours, tant en approche inductive qu'en approche déductive. Aussi, après le 3^e cours, portant sur les aspects morphologiques des CN, E3 a distribué le mauvais exercice (celui du 4^e cours), qu'elle avait photocopié en double. Elle mentionne que les élèves ne s'en sont pas rendu compte, et qu'elle a distribué les exercices sur la morphologie après le 4^e cours.

Quant aux suggestions d'amélioration, comme mentionné précédemment, E3 regrette de ne pas avoir décidé elle-même de la formation des équipes. Aussi, elle aurait fait plus de temps d'arrêt lors de la phase d'observation. Cela lui aurait permis de diriger davantage la réflexion, ce qui « est nécessaire, ajoute-t-elle, surtout en première secondaire. »

3.2.3.3 Caractéristiques des élèves et des groupes de E3

E3 appréciait ses groupes jusqu'à maintenant, bien qu'elle n'était avec eux que depuis un mois, revenant d'un congé de maternité. Elle les trouvait tous trois sympathiques, bien qu'ils soient plutôt immatures, s'énervant facilement (« des petits gars Playmobil », « un groupe pop corn »).

Selon elle, ce qui détermine la réussite ou non d'un élève, c'est sa personnalité, de laquelle découle une attitude, qui joue sur la motivation. Comme l'enseignant ne peut agir sur la personnalité, il peut travailler en amont avec, entre autres, l'approche

inductive, qui peut amener l'élève à des réussites qui ne sont dues qu'à lui-même. Ainsi, cela le motive et peut aller jusqu'à intervenir sur l'attitude.

3.2.3.4 Réflexion quant à la pratique d'enseignement de E3 en dehors de l'expérimentation

E3, à l'instar de E2, pense qu'on devrait, dans le cadre des approches inductives, montrer à la base le métalangage en lien avec les CN. Elle prend pour exemple une des leçons qu'elle déclare enseigner systématiquement selon une approche inductive, soit une leçon sur les adjectifs de couleur. La notion d'adjectif et celle de groupe adjectival doivent alors être préalablement exposées par l'enseignant.

E3 mentionne avoir comme préoccupation principale les apprentissages des élèves. Elle trouve que l'enseignement inductif est moins efficace en fin de journée, puisque les élèves, du moins ceux de première secondaire, y sont moins prédisposés à l'apprentissage requérant une plus grande autonomie.

3.2.4 Autres perceptions des approches pédagogiques données par les enseignants et leurs implications

Nous avons résumé les propos des trois enseignants ayant participé à l'étude, mais nous croyons qu'il serait important de mentionner certains éléments des discours qui se distinguent particulièrement. Nous revenons ici sur les propos selon deux angles d'analyse.

Dans un premier temps, nous exposerons les aspects des interventions qui ont été mentionnés systématiquement par les trois enseignants. Par la suite, compte tenu des améliorations distinctes et graduelles des élèves de E1, E2 et E3 (X% pour E1, X% pour E2 et X% pour E3), nous mentionnerons les aspects des entrevues qui sont aussi graduels afin de suggérer certaines relations possibles entre la réussite des élèves et la pratique d'enseignement.

Les trois enseignants ont insisté sur un certain nombre d'aspects de l'intervention éducative qui influencent, selon eux, l'efficacité des approches pédagogiques. Comme vu précédemment, E1 et E2 ont principalement mentionné des inconvénients à l'approche

inductive, alors que E3 a aussi commenté davantage l'approche inductive que celle déductive, principalement parce que cette approche était celle qui s'éloignait le plus de leurs pratiques habituelles.

Les trois enseignants ont tenu à spécifier que le niveau scolaire auquel ils enseignaient, soit les élèves de première secondaire, demandait un ajustement. Ils suggèrent tous trois que vu les capacités de focalisation limitées de leurs élèves, il faudrait faire, avec l'approche inductive, des retours plus fréquents avec eux, et les guider davantage en phase d'observation par une consigne d'observation plus précise. Cela voudrait donc dire une approche du dévoilement (Decoo, 1996) où l'enseignant, par des questionnements précis et fréquents, guide les élèves dans leur raisonnement. Cette approche est, pour les trois enseignants, valable pour des élèves de première secondaire, qui devraient, au cours de leur cheminement scolaire, acquérir de la maturité, avec laquelle viendrait l'autonomie. Cela voudrait donc dire que le secondaire serait l'ordre d'enseignement où il serait possible, pour les élèves en apprentissage de contenus grammaticaux, de passer progressivement de la modélisation B à la modélisation C. Dans le même ordre d'idées, deux des trois enseignants ont ajouté que compte tenu de l'âge des apprenants, les exemples auraient dû être plus courts et plus ciblés selon l'aspect à observer. Le fait de puiser les exemples réels dans un corpus littéraire n'avait pour eux pas d'importance, étant donné qu'aux yeux de ces enseignants, les CN devaient être réinvestis en écriture, mais que le lien avec la compétence à lire était moins important.

Par ailleurs, les trois enseignants ont mentionné la difficulté à donner des cours selon l'approche inductive en fin de journée (et deux après une période d'évaluation dans une autre matière). Cette réalité est celle de la plupart des écoles secondaires, où l'horaire varie d'une journée à l'autre selon un cycle pré-établi. Cette différence avec le primaire doit donc être prise en considération pour la planification de périodes inductives.

Aussi, les trois enseignants ont utilisé comme mesure de différenciation des périodes de récupération en dehors du temps de classe. Ces périodes font partie de la description de tâche de ces enseignants et n'ont pas été planifiées spécifiquement pour les leçons portant sur les CN. Il est par contre intéressant de constater que tous trois ont

mentionné que pour leurs élèves ayant plus de difficultés d'apprentissage, c'est une approche déductive qu'ils utilisaient au cours de ces périodes.

Il est étonnant qu'aucun des trois enseignants n'ait mentionné le critère de l'efficacité pour déterminer le choix d'une approche pédagogique. Tous trois considéraient d'ailleurs qu'il y aurait peu de différences entre les résultats de leurs élèves ayant vécu l'approche déductive et ceux ayant vécu l'approche inductive. Ils mentionnent plutôt que la gestion de classe ou les préférences personnelles sont les critères qui déterminent le choix d'une approche pédagogique.

Finalement, les trois enseignants ont suggéré qu'une approche inductive aurait été plus efficace si le métalangage avait été préalablement transmis aux élèves.

Lorsque nous avons questionné les enseignants quant aux différents aspects de l'intervention éducative (relation psychopédagogique, relation didactique, contexte de classe, etc.), le seul élément pour lequel nous avons remarqué une distinction entre E1, E2 et E3 qui pourrait expliquer ces différences se situe sur le plan des mesures d'adaptation du modèle d'intervention en fonction des besoins des élèves.

4 PORTRAITS ÉTABLIS PAR LA TRIANGULATION

Nous avons mis en évidence, jusqu'à maintenant, que les approches inductive et déductive privilégiées dans cette étude avaient pour effet l'apprentissage des savoirs déclaratifs et procéduraux relatifs aux CN ciblés pour les élèves de 1^{re} secondaire. Les effets des deux approches sont à peu près les mêmes en termes d'apprentissage de savoirs syntaxiques, mais sont significativement plus importants pour l'approche déductive en ce qui a trait aux savoirs morphologiques. Les différents résultats traités confirment le fait que les approches pédagogiques ont des effets, mais qu'il faut relativiser leur ampleur à la lumière de l'effet d'autres variables telles que l'enseignant en place, le genre de l'élève ou l'appréciation de la matière par les élèves, influencée par les perceptions motivationnelles. Aussi, les retombées réelles des apprentissages en contexte de compétence scripturale varient considérablement, bien que des relations soient établies

entre la maîtrise de certains savoirs grammaticaux et des aspects de la rédaction (par exemple entre la morphologie, les manipulations complexes, la subordonnée relative et le nombre d'erreurs, ou entre les manipulations complexes et le nombre de répétitions).

Pour tenter d'illustrer cette relation didactique complexe, nous avons cru bon dresser le portrait d'élèves forts, ayant connu une forte progression entre le prétest et le posttest. Ces portraits devraient en même temps enrichir notre réflexion quant aux variables entrant en ligne de compte lors de l'intervention éducative, et ainsi nous aider à situer l'approche pédagogique dans le contexte plus large de l'intervention éducative.

Nous avons choisi quatre élèves, issus de notre échantillon d'élèves forts ayant participé aux entrevues. Ces quatre élèves (Isabelle, Jérôme, Martin et Olivier) sont en fait ceux pour lesquels nous avons l'ensemble des données (prétest de connaissances, posttest de connaissances, test de rétention à long terme, rédaction prétest, rédaction posttest, verbatim d'entrevue, sujet de l'entrevue auprès de l'enseignant).

4.1 Portrait d'Isabelle, ayant vécu l'approche déductive

Isabelle est une élève dont la langue première est le français. Elle déclare avoir toujours eu de la facilité en français. Son enseignante l'a d'ailleurs confirmé pour l'année en cours. Elle se considère par ailleurs légèrement en haut de la moyenne pour l'ensemble de ses matières de base (en mathématique, en anglais, de même qu'en écriture et en grammaire). Elle mentionne aimer les cours de français, mais peu les cours traitant de grammaire. Finalement, elle déclare ne pas utiliser de ressources extérieures à la classe pour la soutenir dans ses apprentissages, comme la récupération, en dehors des heures régulières de cours, ou le recours à un tuteur privé.

Elle a été confrontée à ses limites, lors de la passation du prétest de connaissances. En effet, selon ce qu'elle déclare en entrevue, bien qu'elle ait tenté de s'appliquer au départ, qu'elle ait essayé de comprendre, rien n'y faisait. Elle déduisait les réponses, mais de toute évidence, ses déductions étaient fausses dans plusieurs cas, car elle a obtenu un résultat de 19 sur 48. Pour ce qui est des 5 catégories de questions extraites par l'analyse posthoc du test de connaissances, Isabelle a eu des résultats de 3/3

pour la reconnaissance du GN, de 5 sur 6 pour l'identification des CN, de 6 sur 7 pour les accords des adjectifs CN, de 0 sur 9 pour les manipulations complexes, et finalement de 0 sur 3 pour la subordonnée relative. Elle a donc des connaissances pour reconnaître la logique noyau-expansion, de même que pour identifier ces expansions et accorder si nécessaire, mais ne peut se rendre à l'étape des opérations textuelles à partir de ces connaissances, encore moins lorsque cela concerne la subordonnée relative.

Par ailleurs, elle s'en est beaucoup mieux sortie pour la rédaction prétest. Le texte qu'elle a remis avant l'intervention contenait peu d'erreurs, pour ce qui concerne la conjugaison de certains verbes à l'extérieur des GN. Le texte comportait un nombre de CN (18) se rapprochant de la moyenne observée pour l'ensemble de l'échantillon, et ceux-ci étaient principalement des Gadj et des Gprep. Les marques d'autocorrection présentes sur le premier jet sont de trois ordres: des arcs reliant les noms donneurs d'accord aux déterminants, adjectifs et verbes receveurs d'accord, certains mots rayés (surtout des verbes) pour lesquels elle a vérifié l'orthographe et qu'elle a réécrits (avec modifications lorsque nécessaire) et un remplacement d'un GN par un autre (*cette pièce* par *la salle à manger*), par souci de cohérence textuelle.

Ce texte contenait certes peu d'erreurs, mais montrait peu de risques en termes de syntaxe ou d'utilisation des CN. D'une part, 6 des 7 phrases du texte respectaient l'ordre des groupes constituants de la PdB, l'autre ayant un CP déplacé en début de phrase. Cette structure monocorde limite la richesse du texte. Aussi, le lexique utilisé est plutôt pauvre, comme en fait foi la triple utilisation du mot *grande*. Nous avons d'ailleurs entré dans le logiciel Antidote les différents adjectifs CN utilisés, pour remarquer qu'Isabelle n'avait utilisé que des adjectifs considérés comme *fréquents* par le logiciel⁵².

Isabelle était dans un groupe où l'enseignante, E3, utilisait l'approche déductive. On peut dire, à la lumière de ses propos en entrevue, qu'Isabelle n'est pas restée passive

⁵² Lors de l'entrée d'un mot, Antidote fournit un indice de fréquence, sur une échelle de 1 à 100. Les adjectifs choisis par Isabelle étaient tous entre 56 et 91, avec une moyenne de 75.

lors des cours magistraux. En effet, elle mentionne avoir tenté de faire appel à ses connaissances antérieures, les CN étant une notion qu'elle avait déjà vue au primaire. Aussi, elle critique l'approche en mentionnant qu'elle aurait aimé appliquer davantage les notions lors d'une phase d'exercisation plus importante. C'est au moment de faire les exercices qu'elle peut dire si elle a compris ou non une notion.

On peut considérer qu'ici, la notion a été mieux comprise après l'intervention. En effet, si Isabelle a conservé son score de 3 sur 3 à pour la reconnaissance du GN, il est monté à 6 sur 6 pour l'identification des CN et est restée de 6 sur 7 pour les accords des adjectifs CN, elle a obtenu un score de 7 sur 9 pour les manipulations complexes, et finalement de 2 sur 3 pour la subordonnée relative. Les résultats laissent croire qu'elle pouvait, après cette intervention, manipuler les CN davantage, que ce soit par remplacement, par addition ou effacement.

D'ailleurs, la rédaction posttest vient valider cette impression. Elle a procédé à quatre manipulations (deux remplacements et deux effacements) qui viennent modifier son texte. Les deux remplacements semblent avoir comme objectif d'améliorer la richesse du vocabulaire (remplacement de *grand* par *majestueux*, de *long* par *immense*), alors que les effacements visent à éviter une répétition. Isabelle a aussi réinvesti certaines notions vues lors de l'intervention (deux adjectifs de couleur composés, un CN détaché, un participe passé employé comme adjectif). L'amélioration du lexique est également perceptible par le choix de mots moins usuels, le score de rareté étant descendu à 64.

Nous remarquons aussi que cette implication en termes de CN semble avoir des effets sur d'autres aspects du texte. En effet, les phrases ont des structures plus complexes. Sur les 6 phrases du texte, 2 ont des CP déplacés en début de phrase, une a une structure inversée CP - Gpréd - GS, une a un CN détaché en début de phrase, une est une phrase impersonnelle. Aussi, Isabelle a utilisé deux subordonnées complétives et une subordonnée relative. En d'autres mots, nous croyons qu'il est possible que cette prise de conscience syntaxique, en cours d'écriture, ait eu des répercussions sur d'autres aspects syntaxiques du texte.

Finalement, le test de rétention à long terme a montré qu'Isabelle avait su conserver ses résultats presque parfaits aux cinq catégories de questions (3 sur 3 à pour la reconnaissance du GN, 6 sur 6 pour l'identification des CN, 7 sur 7 pour les accords des adjectifs CN, 8 sur 9 pour les manipulations complexes, 2 sur 3 pour la subordonnée relative).

4.2 Portrait de Jérôme, ayant vécu l'approche déductive

Jérôme est un élève d'origine roumaine, qui considère le français comme sa langue seconde. Il parle le roumain avec ses parents, mais toute sa scolarisation s'est faite en français, langue qu'il utilise d'ailleurs avec ses amis. Ses parents ne peuvent pas l'aider lors de ses devoirs et leçons de français, ne maîtrisant pas suffisamment cette langue. Il se considère comme plutôt faible en anglais et fort en mathématique.

Jérôme mentionne en entrevue qu'il aime beaucoup l'éducation physique, les arts plastiques et l'histoire, mais un peu moins le français et encore moins la grammaire, où il ne se trouve pas bon, qu'il trouve compliquée et pleine d'exceptions. Le prétest a confirmé ses difficultés, avec un résultat global de 18 sur 48. Pour ce qui est des 5 catégories de questions, Jérôme a eu des résultats de 1 sur 3 pour la reconnaissance du GN, de 2 sur 6 pour l'identification des CN, de 2 sur 7 pour les accords des adjectifs CN, de 3 sur 9 pour les manipulations complexes, et finalement de 2 sur 3 pour la subordonnée relative. Il a donc des résultats assez faibles pour chacune des catégories de questions, même pour les simples savoirs déclaratifs d'identification ou de reconnaissance d'éléments du GN. Il a par contre une compréhension minimale des subordonnées relatives, ce qui n'est pas le cas de plusieurs élèves, par exemple Isabelle.

Pour ce qui est de la rédaction, Jérôme se démarque dans son premier texte de 6 phrases par la présence de 4 subordonnées relatives et de deux adjectifs de couleur composés. Son texte comporte toutefois plusieurs erreurs, dont six impliquant les CN (temps de verbe dans une relative, choix lexical inapproprié, mauvais pronom relatif, pluriel de l'adjectif, orthographe d'usage et conjugaison de verbe dans une relative). Trois des erreurs sont liées aux subordonnées relatives dont l'enseignement/apprentissage est

prévu, selon la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010), en 3e secondaire. Par ailleurs, peu de corrections ont été apportées par Jérôme à la phase de révision. Le vocabulaire utilisé est très usuel, comme en fait foi le choix des adjectifs CN pour lesquels l'indice de rareté est de 79,6, avec une variation de 70 à 98.

La méthode déductive utilisée par l'enseignante, E2, ressemblait, selon Jérôme en entrevue, à ce qu'elle emploie le reste de l'année. Comme différence, il a remarqué et apprécié la présence du diaporama *Powerpoint* lors de l'explication. Cette manière de faire était selon ses dires plus claire, parce qu'elle permettait de « visualiser » les aspects abordés.

Ses résultats au posttest ont d'ailleurs confirmé cette compréhension. Jérôme s'est amélioré modestement, mais pour chacune des 5 catégories de questions, passant à 3 sur 3 points pour la reconnaissance du GN, 6 sur 6 pour l'identification des CN, 7 sur 7 pour la morphologie et six sur 9 points pour les manipulations complexes. Il est resté stable à 2 sur 3 quant aux subordonnées relatives.

Dans sa rédaction posttest, Jérôme a encore une fois multiplié les erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale, en plus de mal choisir un pronom relatif au début d'une subordonnée. Cette fois-ci, Jérôme n'a utilisé que deux subordonnées relatives. Ses phrases sont malgré tout plutôt longues, le texte de 84 mots n'en comptant que quatre. Celles-ci ont été allongées par différents procédés, comme des CN – certains Gadj avec expansions - des compléments de phrases connecteurs, et même une énumération. Jérôme a aussi procédé à l'ajout d'un adjectif (minutieux) et du groupe prépositionnel (de travail). En termes de vocabulaire, Jérôme, lui aussi, a vu son indice de rareté du choix des adjectifs descendre à 66,7.

Pour ce qui est du test de connaissances à long terme, Jérôme a conservé sa note parfaite pour la reconnaissance du noyau (3 sur 3), a diminué pour l'identification des CN (4 sur 6) et pour les accords des adjectifs CN (6 sur 7), mais s'est amélioré pour les manipulations complexes (8 sur 9) et pour la subordonnée relative (3 sur 3). Trois mois après l'intervention, il a donc obtenu une note plus faible pour les éléments de savoirs déclaratifs plus simples, mais s'est amélioré pour les opérations plus complexes.

4.3 Portrait de Martin, ayant vécu l'approche inductive

À l'instar d'Isabelle, Martin est un élève d'une classe de E3, mais qui a vécu l'approche inductive. Il est d'origine chinoise et, comme nous avons pu le constater lors de l'entrevue, il a beaucoup de difficultés à s'exprimer en français. Il parle le mandarin à la maison et parfois l'anglais. Ses parents s'expriment dans ces deux langues, mais ne parlent pas en français. Malgré tout, selon Martin, ceux-ci insistent beaucoup pour que ce dernier obtienne de bons résultats dans toutes les matières, y compris le français. Rappelons que selon l'analyse des tests de connaissances, la langue première de l'élève n'est pas une variable significative pour l'apprentissage des contenus relatifs au CN tels que prévus par notre méthodologie.

Martin mentionne aimer les cours d'anglais et de mathématiques, mais il apprécie particulièrement les cours de français, en particulier ceux où il a la chance d'écrire, même s'il ne se considère pas très bon. Comme les autres élèves des portraits, Martin ne participe pas à la récupération. Par contre, il est le seul à bénéficier de l'aide d'un tuteur privé à la maison.

Dans le prétest de connaissances, Martin a obtenu un score de 22 bonnes réponses sur 48, ce qui le place à peu près dans la moyenne (20,9). Pour ce qui est des 5 catégories de questions, Martin a eu des résultats de 3 sur 3 pour la reconnaissance du GN, de 2 sur 6 pour l'identification des CN, de 5 sur 7 pour les accords des adjectifs CN, de 5 sur 9 pour les manipulations complexes, et finalement de 2 sur 3 pour la subordonnée relative. Son score est particulièrement faible pour l'identification des CN, ce qui laisse supposer que le métalangage n'est pas maîtrisé.

Pour ce qui est du premier texte rédigé, il ne comporte à peu près aucune erreur. On n'y voit aucune correction formelle à l'aide d'un stylo approprié, mais le texte a quelquefois été effacé et réécrit. Peut-être son auteur ne voulait-il pas que nous voyions le processus, peut-être n'avait-il tout simplement pas compris la consigne d'une correction apparente. Le texte comporte 9 phrases très courtes. Peu de risques sont pris par son auteur quant aux structures : 6 phrases respectent l'ordre de la phrase de base, alors que 3

autres ont un groupe complément de phrase (à chaque fois de trois mots ou moins) en début de phrase. De plus, Martin utilise à 8 reprises les verbes *être* ou *avoir*. Seuls 9 CN sont utilisés, dont 4 adjectifs. Parmi ces 4 aspects, on trouve une répétition (petite), de même que les adjectifs grand et moderne. En d'autres mots, bien que Martin respecte les consignes, peu de risques ont été pris, comme en fait foi son indice de rareté pour les groupes adjectivaux CN de 84,5.

Martin semble avoir une vision traditionnelle de l'apprentissage : le maître déverse les savoirs qu'il saura acquérir. C'est pourquoi il remet peu en question l'autorité, mais suggère tout de même que, si possible, l'enseignante pourrait, lors des prochains cours, débiter par les explications, plutôt que d'emprunter une méthode inductive. Cela dit, il assume l'entière responsabilité de l'apprentissage. Il mentionne même que d'avoir un bon enseignant n'a pas d'importance, car ce qui compte, c'est d'étudier. Son rapport à l'erreur semble vraiment être particulier. Il a mentionné que lors de la phase d'observation de l'approche inductive, il n'a pas inscrit ses hypothèses, attendant que l'enseignante transmette les « bonnes réponses ».

Au posttest de connaissances, Martin s'est véritablement amélioré, passant de 22 à 39 bonnes réponses sur 48. Son amélioration n'est par contre pas aussi spectaculaire quant aux items des 5 catégories de questions. Martin a conservé son résultat pour la reconnaissance du GN (3 sur 3), pour la subordonnée relative (2 sur 3) et pour les accords des adjectifs CN (4 sur 7). Il s'est par contre amélioré pour l'identification des CN (6 sur 6) et pour les manipulations complexes (7 sur 9). Il est le seul à ne pas s'être amélioré pour le critère morphologique.

Lors de la rédaction posttest, Martin a conservé son style « dépouillé », n'utilisant que 11 CN, dont 3 groupes adjectivaux. L'indice de rareté dans le choix des adjectifs montre encore une fois une préoccupation accrue pour cet aspect, passant de 84,5 à 71,3. Encore une fois, il n'a fait aucune erreur dans ses CN, mais aucune correction non plus, si ce n'est une manipulation syntaxique (un remplacement). Par contre, on peut observer plusieurs corrections, ratures et remplacements pour d'autres aspects du texte, principalement en lien avec la syntaxe des phrases, certains choix lexicaux et plusieurs marques morphologiques. Aussi, il a complètement rayé une de ses

phrases. Cela n'empêche pas de constater certaines erreurs syntaxiques, en particulier en ce qui a trait au choix des temps verbaux et à la reprise de l'information par des pronoms inappropriés. Cette fois-ci, Martin a fait 7 phrases – donc des phrases un peu plus longues – en variant davantage les verbes utilisés. Aussi, dans cette deuxième rédaction, Martin a osé utiliser deux subordonnées relatives, ce qui a permis une certaine complexification des phrases par la combinaison syntaxique (Graham et Perin, 2007).

4.4 Portrait d'Olivier, ayant vécu l'approche inductive

Olivier est le quatrième élève dont nous avons analysé l'ensemble des sources de données. C'est un élève dont le français est la langue première, que l'enseignante, E2, qualifie de performant, qui cherche à réussir tout en étant très agréable à côtoyer, toujours selon son enseignante. Elle ajoute qu'il est doté d'une grande facilité d'expression orale, ce que nous avons pu constater au cours de l'entrevue. Cela lui a permis d'exprimer sa pensée avec précision.

D'emblée, Olivier nous mentionne que la grammaire est, à ses yeux, un mal nécessaire, très peu motivant, si on compare aux autres disciplines, voire aux autres volets du cours de français. En effet, Olivier spécifie aimer les cours de langue (anglais, français) et adorer les cours de mathématique, mais très peu les cours de grammaire. Cela ne l'empêche pas de s'y trouver plutôt bon.

Olivier a eu 23 bonnes réponses sur 48 au prétest, avec des résultats plutôt faibles à chacune des 5 catégories de questions. Son enseignante mentionne que ce piètre résultat l'a motivé pour la suite de l'intervention, ayant été choqué par ce niveau auquel il n'est pas habitué. Pour ce qui est des 5 catégories de questions, Olivier a obtenu des résultats de 3 sur 3 pour la reconnaissance du GN, de 2 sur 6 pour l'identification des CN, de 6 sur 7 pour les accords des adjectifs CN, de 4 sur 9 pour les manipulations complexes, et finalement de 1 sur 3 pour la subordonnée relative. Son score est particulièrement faible pour l'identification des CN, ce qui laisse supposer que comme pour Martin, le métalangage n'est pas maîtrisé.

Par ailleurs, sa rédaction prétest est tout à fait distincte de celle de Martin, particulièrement riche en CN. En effet, Olivier en a utilisé 26, dont 14 adjectifs. Le texte contenait deux erreurs, qui ne concernaient pas les CN (une erreur d'orthographe d'usage au mot *conifère* et une conjugaison de verbe). Il y a laissé plusieurs marques d'autocorrection et a procédé à une manipulation syntaxique, soit l'effacement d'un CN qu'il considérait superflu. L'indice de rareté des adjectifs du texte se situe à 60,7, soit le plus bas de notre échantillon, ce qui suppose une implication volontaire de l'élève dans ses choix lexicaux.

Olivier a bien compris l'intervention inductive qu'il avait vécue, allant même jusqu'à nuancer le rôle de l'enseignant, mentionnant qu'après les observations, elle résumait les observations de la classe, plutôt que de donner les bonnes réponses. Il s'impliquait dans l'apprentissage, considérant d'ailleurs que selon cette approche inductive, la phase d'observation est celle où il peut s'assurer de comprendre. Ensuite, l'enseignante vient seulement confirmer ses hypothèses. Il n'a pas de préférence d'approches, tant et aussi longtemps qu'il a un temps pour travailler en équipe (à la phase d'observation ou à la phase d'exercisation).

Les résultats d'Olivier se sont améliorés au posttest de connaissances, passant à 40 réponses justes sur les 48. Son amélioration est due entre autres aux catégories de questions concernant les savoirs syntaxiques complexes (8 sur 9), l'identification des CN (5 sur 6), les accords (7 sur 7) et la subordonnée relative (2 sur 3). Il a conservé son résultat de 3 sur 3 pour la reconnaissance du GN.

La rédaction posttest a été à la hauteur de la rédaction prétest. Olivier a utilisé 33 CN, dont 18 groupes adjectivaux et 13 groupes prépositionnels. Ses adjectifs CN avaient un indice de rareté de 70,2, ce qui le fait remonter, tout en conservant un indice plus bas que la moyenne. Il n'a utilisé qu'une seule subordonnée relative. Son texte était plus long que les exigences (149 mots, alors de 80 mots étaient demandés), mais on retrouvait malgré tout beaucoup de CN, ce qui donne au texte une certaine lourdeur. Il a d'ailleurs procédé à 5 effacements, en plus de 3 ajouts et 2 remplacements.

4.5 Discussion à la suite des études des portraits

Ces quatre portraits mettent en évidence la multiplicité des cas qui vient rappeler les limites d'une conception dichotomique des approches pédagogiques dans une perspective de comparaison des effets.

Certes l'approche déductive a été efficace pour Isabelle et Jérôme, de même que l'approche inductive pour Martin et Olivier, mais il semble que des caractéristiques liées aux apprenants soient entrées en ligne de compte dans ces cas-ci.

Isabelle mentionne avoir été active cognitivement tout au long du processus, ce qui confirme que l'on ne puisse faire une adéquation systématique entre la passivité et l'approche déductive (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Ses résultats aux tests de connaissances montrent qu'avant l'intervention, elle possédait déjà plusieurs savoirs déclaratifs et procéduraux en lien avec le CN, mais ne savait pas comment utiliser ces savoirs en situation de compétence scripturale. Sa maîtrise posttest des différents aspects du CN, en particulier des manipulations plus complexes, laisse supposer qu'elle a compris, en cours d'intervention, que ses savoirs pouvaient avoir des répercussions en écriture, ce qui l'a amenée à réinvestir ses connaissances lors de sa propre rédaction. L'approche spiralaire (Chartrand, 2008) impliquant la construction de savoirs constamment interreliés l'a amenée à utiliser ses savoirs et à les jumeler avec des savoirs conditionnels (Tardif, 1992) pour travailler les CN de son texte, mais également d'autres aspects en interrelation (choix du lexique, complexification des phrases par manipulations et subordination). Le développement de la compétence scripturale observé est un exemple de l'avantage d'une compréhension systémique de la langue, telle que mise de l'avant en grammaire actuelle (p.e. Nadeau et Fisher, 2006; Chartrand et Pietro, 2012). D'ailleurs, en ce qui a trait au développement lexical, les quatre portraits montrent un souci du choix lexical à la rédaction posttest, dont un des indicateurs est l'indice de fréquence, qui a diminué dans trois cas. Olivier a vu son indice augmenter, mais il était dès la rédaction prétest à un niveau très bas.

Jérôme quant à lui a bien su utiliser ses ressources pour maîtriser le concept, qui en contrepartie lui a été peu utile lorsqu'est venu le temps de le solliciter en rédaction. Il semble que l'apprentissage du CN lui ait permis d'utiliser à meilleur escient une variété de CN, mais que sa principale difficulté, l'orthographe, n'ait pas été ciblée lors de cette intervention éducative. Le contexte expérimental rigide rendait la différenciation pédagogique difficile, mais dans un contexte plus authentique, les efforts auraient davantage dû être utilisés au profit d'une révision orthographique que de la concentration sur les CN, pour lesquels Jérôme ne semble pas avoir réalisé la relation avec l'aspect morphologique au moment de la rédaction. Plusieurs écrits prônent, en cas de difficultés, un enseignement explicite de l'orthographe d'usage et, bien entendu, de la morphologie (Berninger et Fayol, 2009; ministère de l'Éducation Nationale, 2012). Cet enseignement était prévu dans le cadre des pratiques déductive et inductive pour les adjectifs receveurs d'accord et les groupes prépositionnels, mais la mobilisation en situation d'écriture n'était pas prévu parmi les enseignements.

Les deux élèves ayant vécu l'approche inductive, Martin et Olivier, avaient des motivations différentes : Martin voulait utiliser les concepts grammaticaux pour améliorer ses performances écrites (motivation intrinsèque) alors qu'Olivier cherchait à réussir le test de connaissances, les concepts grammaticaux lui étant de peu d'utilité en situation de compétence scripturale (motivation extrinsèque). Martin a su profiter de l'intervention pour complexifier les structures syntaxiques de ses phrases, ce qui est un défi pour tout élève, particulièrement lorsque ce dernier ne peut pas aussi facilement faire appel à ses référents à l'oral, maîtrisant plus ou moins la langue parlée.

Dans le cas d'Olivier, l'apprentissage des CN n'a pas réellement permis une amélioration du texte, ses capacités orthographiques, syntaxiques et stylistiques étant déjà fort développées, mais il lui aura permis à tout le moins de nommer les groupes qu'il utilisait. Il mentionne avoir déjà traité des CN au primaire, mais le groupe prépositionnel, par exemple, était nouveau pour lui.

Outre les caractéristiques individuelles, l'analyse de chacun des cas met en évidence des pistes de différenciation quant à l'utilisation éventuelle des CN en écriture : Isabelle devrait utiliser la manipulation syntaxique du remplacement pour enrichir son

vocabulaire, Jérôme devrait mettre à profit la notion d'adjectif receveur d'accord pour améliorer sa maîtrise orthographique, Martin devrait utiliser les subordonnées relatives pour arriver à complexifier ses structures syntaxiques et Olivier devrait plutôt utiliser l'effacement pour s'assurer qu'il soit clair pour le destinataire. L'approche uniforme rend difficile ce genre d'ajustements. Par contre, le fait d'avoir une approche du concept grammatical qui ne soit pas segmentée et unique (seules les manipulations, ou encore les accords, auraient pu être traités) permet à chacun des élèves s'étant beaucoup amélioré de réinvestir quelques aspects de l'objet de savoir, ou des savoirs périphériques à l'objet, lors de l'écriture, améliorant ainsi leur compétence scripturale.

Il semble également que les quatre portraits mettent en évidence le fait que l'approche pédagogique vécue n'a pas d'incidence particulière sur eux et que d'autres éléments personnels semblent avoir de l'influence sur l'apprentissage de l'objet de savoir et sur la mobilisation en situation de compétence. En effet, les sources de motivation de chaque élève (Viau, 1998), de même que l'investissement cognitif au moment de l'intervention (Lenoir, 2002), semblent plus importants.

Signalons finalement que nous avons mentionné lors de l'analyse des tests de connaissances que l'effet enseignant avait aussi un effet significatif sur l'apprentissage. Nous n'avons pas pu confirmer à partir des portraits quels gestes et attitudes de l'enseignant pouvaient entrer en ligne de compte pour expliquer l'amélioration de ces quatre élèves, sinon qu'ils mentionnaient tous apprécier leur enseignant, mais selon des qualificatifs différents (drôle, passionné, qualifié,...).

5 CONSTATS GÉNÉRAUX SUR LES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Le présent chapitre d'analyse des résultats a eu pour but jusqu'à maintenant de présenter les différents résultats en tenant compte de nos objectifs spécifiques de recherche séquentiellement. À la suite de chaque présentation des données, nous avons produit une discussion pour placer les résultats dans le contexte de la recherche afin d'assurer une constante relation entre nos résultats et ce qui est suggéré par la littérature scientifique quant à notre champ de recherche. Il nous semble opportun de tenter de

rassembler ces différents résultats afin d'établir des constats qui nous semblent pertinents étant donné les implications qui en découlent.

Nous présenterons donc quatre constats, soit le fait (1) que l'enseignement du CN selon des approches inductive ou déductive a une efficacité semblable; (2) que l'enseignement de CN a une incidence sur la compétence scripturale; (3) que l'on doit relativiser l'effet de l'approche pédagogique par rapport à d'autres aspects de l'intervention éducative; (4) qu'il y a interrelation entre le choix de l'approche pédagogique et ces autres aspects de l'intervention éducative.

5.1 L'enseignement du CN selon des approches inductive ou déductive a une efficacité semblable

Les résultats obtenus dans la présente recherche montrent qu'il est plutôt difficile de conclure à une efficacité plus grande d'une approche plutôt que de l'autre. Nous arrivons ainsi à des conclusions générales semblables à celles d'Abraham (1985), de Rosa et O'Neill (1999), de Shaffer (1989) et de Takimoto (2008). Nous avons constaté certaines distinctions, soit que les élèves ayant vécu l'approche pédagogique déductive avaient obtenu des résultats significativement meilleurs au posttest pour ce qui est des manipulations complexes, et que l'amélioration entre le prétest et le posttest s'est avérée significativement supérieure toujours avec l'approche déductive en ce qui concerne les accords.

Par contre, lorsqu'on observe les résultats à long terme, les différences s'amointrissent, ce qui laisse supposer que l'idée d'une approche plus durable que l'autre, impliquant un transfert des connaissances dans la mémoire à long terme lorsque les apprentissages se font de manière inductive (Barth, 1987, Chartrand, 1995) s'avère non-vérfiée selon notre recherche. Il nous faut par contre être prudent, étant donné que nous n'avons pas contrôlé les interventions faites en classe entre le posttest et le test de connaissances à long terme. De plus, l'approche active de découverte, présentée par Chartrand (1995), était inspirée d'une épistémologie socioconstructiviste, ce qui n'est pas le cas de l'approche inductive telle que nous l'avons opérationnalisée. Il nous semble quand même difficile de concevoir que des recherches (Haight, Herron et Cole, 2007; Herron et Tomasello, 1992; Kim, 2007) aient pu conclure à des effets plus importants

pour l'approche inductive, à long terme, alors que leur protocole ne prévoyait pas de division entre l'enseignant et l'approche. Nos propres résultats, démontrant l'importance dominante de l'effet enseignant, laissent croire que les recherches préalablement mentionnées auraient peut être davantage évalué l'efficacité d'un enseignant plutôt que de son approche inductive, prise indépendamment.

Par ailleurs, Chartrand (1995) mentionne aussi une parenté d'une part entre approche inductive et apprentissage de savoirs syntaxiques, d'autre part entre approche déductive et apprentissage de savoirs morphologiques. S'il nous est impossible de conclure au premier rapprochement, nos résultats montrent quand même que l'approche qui s'avère la plus efficace pour l'enseignement des accords concernant le CN est l'approche déductive.

Parisi et Grossmann (2008) mentionnent avec justesse qu'une approche n'est pas systématiquement supérieure à une autre, et qu'il faut prendre en considération les variables de l'intervention éducative pour choisir ce qui est le plus adéquat selon la situation. Nous reviendrons un peu plus tard sur ces propos, auxquels nous adhérons, mais en apportant la nuance que Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) apportent avec pertinence : qu'une approche ne soit pas supérieure à l'autre ne signifie pas pour autant que toutes les approches se valent. Ils ajoutent que le principe de l'ouverture aux approches « doit être posé *a posteriori*, c'est-à-dire que seules les approches pédagogiques ayant démontré au préalable leur efficacité doivent être encouragées et pourront faire partie du savoir que partagent les membres d'une profession par l'entremise de la formation initiale ou continue » (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p.66). Nous croyons avoir démontré l'efficacité de l'approche déductive et de l'approche inductive dans notre contexte, tant et aussi longtemps que ces approches impliquent un enseignement explicite des savoirs grammaticaux à l'étude. Elles peuvent donc être utilisées par les enseignants, en prenant en considération certains éléments contextuels, dont le premier est la préoccupation de voir les contenus grammaticaux mobilisés en contexte rédactionnel.

5.2 L'enseignement du CN a une incidence sur la compétence scripturale

Comme nous l'avons déjà mentionné, il faut relativiser les résultats obtenus en anglais L1 ou L2 qui ne peuvent être systématiquement considérés en recherche didactique en français L1. Les contenus grammaticaux d'une et de l'autre langue sont distincts, comme le montre Jaffré (2004), mais nous pouvons quand même nous intéresser à certaines de leurs conclusions, étant donné que les recherches en efficacité de l'enseignement du français L1 sont moins nombreuses.

Graham et Perin (2007), à partir d'une métaanalyse, concluent que l'enseignement de la grammaire anglaise a un effet significativement négatif sur la compétence scripturale des élèves lorsque cet enseignement est décontextualisé. D'autres (Anderson, 1997; Saddler et Graham, 2005) ajoutent même que l'effet négatif est encore plus important pour les élèves en difficulté. Par contre, Fearn et Farnan (2005, in Graham et Perin, 2007) concluent que l'effet peut être positif lorsque les contenus grammaticaux sont contextualisés, et que les retombées sur la compétence scripturale sont explicitement présentées.

Les résultats de notre recherche viennent renforcer les conclusions de Fearn et Farnan (2005, in Graham et Perin, 2007). En effet, nous avons observé que l'enseignement des CN permet une mobilisation des savoirs à différentes étapes du processus rédactionnel. Nous avons pu remarquer que si le nombre de CN n'augmente pas après l'intervention, ceux utilisés à la phase de rédaction sont plus variés, les élèves utilisant plus de subordonnées relatives, plus de groupes du nom CN, et moins de groupe prépositionnel et d'adjectifs, qui représentaient déjà au prétest une forte majorité des CN. Aussi, les adjectifs utilisés sont plus recherchés, limitant ainsi le nombre de répétitions. L'analyse des premiers jets des élèves interviewés montrent aussi que les adjectifs utilisés comme CN étaient moins usuels. Nous pouvons lancer l'hypothèse que les apprentissages ciblés ne sont pas les seuls qui ont été faits, et que l'aspect systémique des notions langagières (Chartrand, 2008), pertinent en grammaire actuelle, a permis de développer en même temps que les apprentissages prévus d'autres concernant le lexique et l'orthographe d'usage (qui, aussi, s'est améliorée entre le prétest et le posttest).

Les CN ont aussi été utilisés à la phase de révision, alors que les élèves ont procédé à plus d'opérations textuelles. Ultimement, aussi, le nombre total d'erreurs a diminué avec les deux approches.

La *Progression des apprentissages* (MELS, 2010) a été construite selon les principes de la grammaire actuelle afin d'assurer une plus grande interrelation entre les contenus grammaticaux et la compétence scripturale à développer (et, dans une moindre mesure, le développement de la compétence en lecture et celle à l'oral). Il est à souhaiter que cette interrelation dans l'organisation de la prescription ait des retombées d'une part dans la pratique et d'autre part dans la formation initiale, où plus souvent qu'autrement, la grammaire et sa didactique sont traitées distinctement de la didactique de l'écriture.

Maintenant, quant à déterminer quelle approche parmi les deux a eu les effets les plus importants sur la compétence scripturale, quelques différences significatives ont été établies à l'avantage de l'approche inductive, comme le nombre de répétitions après l'intervention, et à l'approche déductive, comme le nombre de corrections, en particulier d'orthographe d'usage. Par contre, pour les aspects directement reliés aux CN (manipulations syntaxiques, nombre, variété), des deux approches ont découlé des améliorations importantes. Il faut alors chercher ailleurs pour déterminer les conditions d'efficacité des approches.

5.3 L'effet de l'approche pédagogique est limité par rapport à d'autres aspects de l'intervention éducative

Nous avons pu constater une efficacité de pratiques inspirées des approches inductive et déductive. Par contre, il nous semble important de relativiser les effets des approches et des pratiques qui en découlent par rapport à d'autres aspects de l'intervention éducative. Nous avons tenté de montrer au cadre conceptuel, entre autres à travers le modèle de Lenoir *et al.* (2002), que plusieurs aspects interviennent lors d'une intervention éducative. Même si on se limite à la triangulation didactique, on peut remarquer que chaque pôle implique des aspects qui entrent en ligne de compte pour déterminer l'efficacité d'une intervention.

5.3.1 *Variables issues du pôle objet*

Nous avons contrôlé le pôle objet, en déterminant certaines notions issues des CN, en particulier certains savoirs déclaratifs et procéduraux de natures syntaxique et morphologique. Nous avons également considéré dans l'apprentissage des CN la capacité à les mobiliser en situation d'écriture, comme le fait le PFEQ (MELS, 2004). Or, nous avons vu que l'efficacité des apprentissages n'était pas la même pour chacune des approches, selon l'aspect de l'objet de savoir considéré. Il semble qu'il y ait une relation entre apprentissage de savoirs morphologiques et approche déductive, et entre utilisation des opérations textuelles et approche inductive, mais il faudrait vérifier si ces résultats sont valables également pour d'autres objets de savoir. En effet, les CN ont été choisis pour leur facilité de mobilisation lors des situations de sollicitation de la compétence scripturale, mais qu'en est-il de l'efficacité des approches pour l'apprentissage, par exemple du complément indirect du verbe ? Les résultats seraient-ils les mêmes, malgré l'influence très secondaire de cet objet de savoir en soutien aux stratégies d'écriture ? Et est-ce que les aspects syntaxiques profiteraient d'une approche inductive, plutôt que déductive ? En absence de recherche comparative, il est difficile de conclure quoi que ce soit. En effet, certains chercheurs vérifient l'efficacité d'une approche à l'aide d'une méthodologie de type prétest/posttest sans groupe comparatif. C'est ainsi que par exemple, Arseneau (2010) considère une approche inductive comme efficace pour enseigner les accords du participe passé, de nature morphologique, ou Huneault (2013) une approche inductive explicite pour l'orthographe grammaticale. Il serait pour le moins intéressant de vérifier si l'alternative (déductive dans les cas mentionnés) aurait été aussi efficace que l'approche préconisée lors de leur expérimentation et si, en cas d'écart, les variations entre contenus morphologiques et contenus syntaxiques auraient été les mêmes.

5.3.2 *Variables issues du pôle élève*

Le pôle élève est également fort important pour vérifier l'efficacité d'une approche. Nous avons fait ressortir, à partir des tests de connaissances, que le genre de l'élève était une variable influençant l'apprentissage, en particulier en ce qui a trait aux accords. Nous avons également remarqué que cela concordait avec le nombre d'erreurs des élèves, plus élevé chez les garçons. Étant donné que la littérature (p.e. Bissonnette,

Richard, Gauthier, Bouchard, 2010; Graham et Perin, 2007) insiste sur l'importance d'expliciter les stratégies, entre autres d'écriture, il est plutôt encourageant de constater qu'après l'intervention, les garçons apportaient autant de corrections et autant d'opérations textuelles que les filles, soit des stratégies utiles en révision de textes, telles que présentées dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010).

Nous avons également mis de l'avant que le rapport à l'écriture, à partir de questions portant sur l'intérêt et d'autres portant sur la perception de compétence (Viau, 1998), influençait directement les résultats prétest et posttest, mais pas l'amélioration, quelle que soit l'approche. Cela implique que selon les résultats de notre étude, il n'y a pas de relation directe entre l'efficacité d'une approche et les difficultés préalables de l'élève. La métaanalyse de Gersten et Baker (2001) montre que lorsque certaines études ont cherché à évaluer les approches les plus efficaces pour les élèves en difficulté en écriture, leurs auteurs en concluaient que l'enseignement explicite, c'est-à-dire un enseignement dont la principale préoccupation est de rendre visible la démarche et la structure sous-jacente à l'exercice d'une habileté (Boyer, 1993, in Bissonnette *et al*, 2010), est ce qui doit être préconisé. Or, comme nous l'avons déjà démontré (Vincent, Dezutter, Lefrançois, 2013), un enseignement explicite peut être déductif ou inductif.

Parmi les élèves ayant connu une forte amélioration avec l'approche déductive, certains considèrent celle-ci comme efficace, mais un peu ennuyante (p.e. Karine). D'autres y voient une routine rassurante, accompagnée par l'utilisation d'un diaporama. L'exercisation, du moins, est une phase que plusieurs considèrent comme essentielle à la compréhension, quoique globalement moins déterminante que l'exposé magistral de l'enseignant.

Parmi les élèves ayant connu une forte amélioration avec l'approche inductive, il apparaît que peu d'élèves ont saisi la raison d'être des étapes de cette approche, ce qui en a déstabilisé plus d'un. Les élèves habitués au canevas déductif attendaient les explications de l'enseignant et avaient, lors de la phase d'observation, l'impression de « travailler dans le vide » (E1). Nous constatons que l'approche inductive peut être aussi

efficace que l'approche déductive, mais qu'elle bénéficierait particulièrement d'une métaexplication préalable afin de donner sens à l'activité aux yeux des élèves, et ainsi favoriser leur engagement. On se rappelle par contre que globalement, Mohammed (2008) a montré que les élèves n'avaient pas à priori de préférences pour l'une ou l'autre approche, qui serait par son opérationnalisation plus stimulante que l'autre, et que les préférences sont individuelles et ne dépendent pas d'autres caractéristiques balisées (genre, perception de compétence, intérêt pour le français).

5.3.3 Variables issues du pôle enseignant

Nous avons constaté lors de l'analyse des tests de connaissances que l'enseignant était une variable plus importante que l'approche pédagogique. En effet, pour l'ensemble des 5 catégories de questions concernant le CN, la variable *enseignant* était hautement significative pour expliquer les résultats. Qui plus est, la variable enseignant expliquait significativement l'amélioration pour l'identification des CN, les accords et les manipulations complexes, soit le cœur des apprentissages attendus.

De plus, les rédactions posttests montraient que la variable *enseignant* influence significativement le nombre de CN utilisés, le nombre de répétitions, le nombre de corrections apportées par les élèves et le nombre de manipulations qu'ils effectuent. Seul le nombre d'erreurs totales n'est pas influencé par la variable enseignant.

Comme nous l'avons déjà mentionné, Bucheton (1994) et Hattie (2012) indiquent un certain nombre de variables qui peuvent être considérées pour expliquer cet effet enseignant, que notre méthodologie ne permet pas de vérifier systématiquement. Cependant, les propos recueillis lors des entrevues nous permettent de constater qu'un certain nombre de gestes d'ajustement ont dû être apportés, expliquant certainement en partie les différences notables entre les résultats des élèves des classes d'un enseignant ou d'un autre. Ainsi, l'ajustement du temps de classe pour une partie de la séquence (par exemple l'observation en approche inductive), la récupération auprès des élèves les plus faibles, les interventions auprès des équipes lors du travail d'observation ou les exercices, sont tous des gestes qui ont peut-être renforcé l'effet enseignant au même titre que le choix de l'une ou l'autre des approches. Aussi, les attitudes, aussi incluses dans les pratiques, comme l'empathie, peuvent influencer les gestes d'ajustement qui, selon nos

résultats, influenceraient davantage les résultats des élèves que le choix d'une approche pédagogique. Plusieurs chercheurs (p.e. Perreault, 2011; Davis, 2003) considèrent comme primordiale la relation enseignant-élève pour la réussite scolaire. Évidemment, les pratiques des enseignants et celles des élèves, pratiques qui découlent de la relation entre eux, influencent la réussite .

Que les enseignants aient eu à intervenir selon une approche déductive avec certains de leurs groupes et selon une approche inductive avec d'autres caractérise notre recherche. En effet, cette manière d'opérer avait l'avantage de bien distinguer l'effet enseignant et l'efficacité des approches, comme le font Fraser *et al.* (1987) et Hattie (2003; 2012) dans leur méga-analyse. Autrement, nous aurions comparé l'efficacité d'un enseignant utilisant une approche inductive à celle d'un autre enseignant utilisant une approche déductive, ce qui n'aurait pas permis d'isoler l'approche pédagogique.

Cette façon de faire a aussi des inconvénients, comme nous le verrons en conclusion lorsque nous aborderons les limites de la recherche. En effet, les enseignants ont nécessairement des préférences quant aux modalités de l'enseignement de la grammaire, et les pratiques proposées pouvaient s'éloigner de leur contexte.

E1 et E2 ont tous deux une préférence pour l'approche déductive, alors que E3 a une préférence pour l'approche inductive. On peut imaginer que la préférence ait pu influencer les pratiques telles qu'elles étaient opérationnalisées. Aucun n'a mentionné avoir des réticences marquées envers l'une ou l'autre des approches, mais il est probable qu'un enseignant plus ou moins à l'aise avec une approche puisse influencer l'efficacité de cette dernière. Aussi, le contexte quasi expérimental limitait, aux dires mêmes des enseignants, leurs capacités à poser des gestes d'ajustement, ce qui diminuait, pour les deux approches, l'efficacité de leur enseignement, comparativement à un contexte plus écologique.

5.3.4 Il y a interrelation entre le choix de l'approche pédagogique et d'autres aspects de l'intervention éducative

Comme montré jusqu'à maintenant, d'autres aspects, autres que l'approche pédagogique, sont intervenus dans l'intervention éducative d'une manière plus significative que notre variable indépendante. Les approches pédagogiques inductive ou déductive et les pratiques qui en découlent sont pourtant des aspects de l'intervention éducative sur lesquels l'enseignant peut directement décider d'intervenir, en fonction de son interprétation des variables de l'intervention. Voyons comment ces dernières peuvent s'intégrer parmi les gestes de métier de planification, en fonction de l'analyse de la situation.

Nous avons montré que par leur nature, aucune des deux approches n'a une efficacité supérieure à l'autre. Mais alors, quand choisir l'une ou l'autre des approches ? Il nous semble pertinent que les enseignants aient une vision globale de l'intervention et qu'une analyse de ses composantes les aide à déterminer leur approche.

Nous avons montré que le pôle enseignant lui-même intervenait pour déterminer l'efficacité, et que dans notre analyse, chaque enseignant a démontré une efficacité semblable avec l'une ou l'autre des approches. Certes, ils ont tous considéré avoir des préférences, mais ces préférences étaient justifiées selon la gestion de classe, la facilité d'exécution, ou la préférence induite des élèves, bien que la recherche montre que globalement, les élèves ne préfèrent pas l'une ou l'autre (Mohamed, 2004). Ces considérations sont valables. En effet, la gestion de classe est un aspect qui doit permettre d'optimiser le temps d'enseignement, qui est un des facteurs influençant l'effet enseignant (Archer et Hugues, 2011). Par contre, la gestion de classe n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service de l'apprentissage, qui doit être central pour déterminer ses gestes. Dans le cadre de cette recherche, les mêmes préoccupations pour la gestion de classe au service de l'apprentissage ont mené les enseignants à des conclusions différentes quant à l'approche à préconiser.

L'élève apprenant est aussi à considérer lors du choix d'une approche pédagogique. Par contre, nous avons déjà mentionné que ceux-ci n'ont pas de préférence absolue, et que les différences individuelles étaient nombreuses. Quant aux

caractéristiques des élèves, il semble à la lumière de nos résultats que le genre ait peu d'influence pour l'appropriation des contenus, bien que les garçons aient réutilisé les savoirs appris moins efficacement en contexte de rédaction. Quant aux résultats habituels déclarés par les élèves, nos données laissent supposer que les élèves ayant une bonne perception de compétence (Viau, 1998) comme ceux en ayant une mauvaise s'améliorent autant aux tests de connaissances avec une ou l'autre des approches. Il est donc difficile pour l'enseignant de choisir une approche pédagogique selon les caractéristiques de ses élèves.

Le troisième pôle du triangle didactique, le pôle objet, est probablement celui qui doit être principalement considéré pour choisir une approche ou une autre. Chartrand (1995) mentionnait que les savoirs syntaxiques devaient être davantage considérés pour l'approche inductive. Nous ne pouvons pas endosser cette conclusion à partir de notre analyse. En effet, il semble que les aspects morphologiques aient été un peu mieux réussis au posttest pour les élèves ayant vécu une approche inductive. Mais l'inverse n'a pas été constaté. Lefrançois (2003) mentionne quant à elle que l'approche inductive devrait être réservée aux contenus grammaticaux plus complexes, ce qui nous semble plus juste. En effet, que le contenu soit morphologique ou syntaxique, nous constatons que celui-ci doit être d'une complexité respectant la zone proximale de développement des élèves pour justifier le temps consacré à l'observation (qui limite, du même coup, le temps consacré à l'exercisation qui pourrait être plus long avec une approche déductive). Il est difficile de déterminer le niveau à partir duquel un savoir est suffisamment complexe pour pouvoir impliquer une approche inductive. Dans le cadre du CN, à la lumière de nos résultats, il semble que les contenus impliquant des manipulations (remplacements, déplacements) et les subordinées relatives aient été réussis plus difficilement par les élèves. On pourrait donc considérer ces derniers comme plus pertinemment enseignés selon une approche inductive, par rapport à l'accord de l'adjectif, par exemple.

L'enseignant devrait donc choisir son approche pédagogique inductive ou déductive selon des considérations prenant en compte les facteurs influençant l'effet

enseignant et selon les caractéristiques individuelles des élèves, et, aussi, selon l'objet de savoir enseigné, dont le niveau de complexité doit correspondre au niveau du groupe et dont les caractéristiques peuvent venir enrichir la connaissance de la langue en tant que système. Ce sont les interrelations entre les savoirs sur la langue qui permettront aux élèves de véritablement développer leur compétence scripturale.

CONCLUSION

Nous concluons notre recherche en effectuant d'abord un bref retour quant à nos objectifs, suivi d'un bilan qui s'appuie sur une mise en perspective de nos résultats en fonction des recherches préalablement évoquées. Ensuite, nous situerons notre recherche dans la thématique de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, en montrant l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique, qui a été au cœur de nos préoccupations. Finalement, nous aborderons les limites et les forces constatées de nos travaux qui mèneront à quelques pistes de recherche pour approfondir notre réflexion quant aux approches pédagogiques inductive et déductive pour les interventions éducatives en grammaire.

1 MISE EN PERSPECTIVE DE NOS RÉSULTATS DE RECHERCHE

Notre recherche visait à comparer l'efficacité des approches pédagogiques inductive et déductive sur l'apprentissage par des élèves québécois de 1^{re} secondaire des savoirs concernant le CN et sur la mobilisation de ces savoirs pour le développement de la compétence scripturale. Elle s'inscrit dans un courant pragmatique qui, en particulier dans le monde anglo-saxon, cherche à mesurer les effets des approches et ainsi à s'assurer d'une efficacité des systèmes, mais aussi des acteurs.

Nous croyons que le choix du CN comme objet de savoir s'est avéré pertinent, étant donné qu'il nous a permis de recueillir des données didactiques sur celui-ci, peu étudié selon cette perspective jusqu'ici. Nous en avons par le fait même extrait un certain nombre de caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques pouvant être utilisées en enseignement.

Nous avons avant tout constaté une certaine confusion dans la définition des approches pédagogiques, et nous nous sommes attelé à décrire les différentes pratiques déductives et inductives, issues des approches (Vincent, Dezutter, Lefrançois, 2013). Les résultats de recherche concernant les comparaisons d'efficacité entre approches déductive et inductive étaient tous issus de l'apprentissage des L2 (Abraham, 1985; Erlam, 2003;

Haight, Herron et Cole, 2007; Herron et Tomasello, 1992; Kim, 2007; Mohammed et Jaber, 2008; Robinson, 1996; Rosa et O'Neill, 1999; Rose et Ng, 2001; Shaffer, 1989; Takimoto, 2008; Vogel et al., 2011) et les conclusions divergeaient. Nous avons malgré tout constaté une certaine tendance montrant une efficacité accrue des approches inductives explicites, suivies des approches déductives explicites et, finalement, des approches inductives implicites.

En français langue d'enseignement, au Québec, nous sommes dans le contexte de la grammaire actuelle où l'arrivée d'une approche de la langue plus systémique semble aller de pair avec une approche où l'apprenant est actif dans l'appropriation de ses connaissances (Nadeau et Fisher, 2006; Paret, 2000). Par contre, il est un peu réducteur de considérer que l'élève est actif en approche inductive et passif en approche déductive (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). C'est pourquoi nous avons voulu vérifier l'efficacité de deux approches où, nous semblait-il, l'élève devait être actif, d'autant plus que le CN, l'objet de savoir choisi, devait avoir des retombées directes sur la compétence scripturale.

Nous cherchions, dans un premier temps, à mesurer l'efficacité d'approches inductive ou déductive à court et à long terme sur l'apprentissage des connaissances déclaratives et procédurales en lien avec le CN. Nous avons montré qu'à la lumière des tests de connaissances, les élèves ayant vécu l'approche inductive et ceux ayant vécu l'approche déductive s'améliorent sensiblement autant, bien que les derniers ont eu une amélioration significativement plus élevée en termes de contenus morphologiques liés au CN et un résultat significativement plus élevé au posttest en ce qui concerne les savoirs syntaxiques complexes. L'effet de l'approche pédagogique a par contre été limité si on le compare à l'effet enseignant, beaucoup plus important. Cela ne vient pas délégitimer l'intérêt apporté à l'approche pédagogique, mais seulement placer cette dernière dans le contexte plus large de l'intervention éducative qui permet de relativiser ce dispositif par rapport à d'autres composantes de l'interrelation. La composante individuelle de l'apprenant entre également en ligne de compte, certains élèves ayant vécu une très forte amélioration entre le prétest et le posttest, d'autres ayant plutôt connu une régression. Une des variables expliquant ces différences est la perception de compétence en grammaire et en écriture.

Dans un deuxième temps, nous avons voulu comparer la mobilisation de ces apprentissages par les élèves pour le développement de la compétence scripturale. Il s'est avéré que tant les élèves ayant vécu l'approche inductive que ceux ayant vécu l'approche déductive ont vu la fréquence d'utilisation des CN rester stable, bien qu'une plus grande variété de ressources ait été utilisée, les élèves délaissant les groupes adjectivaux au profit de groupes prépositionnels, de groupe du nom et de subordinées relatives. Les nombre d'erreurs a aussi diminué, mais davantage en ce qui a trait à l'orthographe d'usage, qui ne faisait pas partie des notions à l'étude. Le nombre d'opérations textuelles effectuées au moment de la révision de texte a été plus élevé pour les deux approches. Finalement, le nombre de répétitions de CN a diminué dans les deux cas, mais davantage pour l'échantillon inductif.

En troisième lieu, nous voulions comprendre le sens que donnent les acteurs aux aspects des interventions éducatives proposées, en particulier les approches pédagogiques. Il est ressorti de l'analyse des entrevues que les élèves ayant connu une forte amélioration ont tous mentionné une source de motivation importante, souvent intrinsèque (Viau, 1998), parfois non; mais il semble qu'ils auraient réussi, quelle que soit l'approche. On peut voir à l'analyse des verbatim que les élèves ayant vécu une forte amélioration s'étaient tous engagés activement durant l'intervention, en insistant davantage sur l'une ou l'autre des étapes du processus.

Ce sont ces différents résultats qui nous amènent à lancer l'hypothèse que l'application de pratiques inspirées de l'approche inductive ou déductive n'a pas en soi un effet significatif sur l'apprentissage de notre objet de savoir grammatical, contrairement à ce que suggèrent d'autres chercheurs (Abraham, 1985; Erlam, 2003; Haight, et al. 2007; Herron et Tomasello; 1992; Jaber, 2008; Kim, 2007; Robinson, 1996; Rose et Ng., 2001; Shaffer, 1989; Vogel, et al., 2011). Nous croyons plutôt que ce sont les caractéristiques sous-jacentes aux pratiques issues de ces approches - élève actif durant son apprentissage, objet bien défini et explicité, enseignant maximisant le temps consacré à l'apprentissage, gestes d'ajustement appropriés, en particulier la différenciation, l'expression des attentes, etc. - qui peuvent améliorer l'efficacité d'une ou l'autre approche. Étant donné les cadres

méthodologiques des études préalablement citées, il semble que l'efficacité supérieure d'une approche soit plutôt l'efficacité supérieure d'un enseignant ou d'une situation, qui vient influencer les résultats, que nous avons pu distinguer de l'approche pédagogique par notre méthodologie.

2 L'INTERRELATION RECHERCHE - FORMATION - PRATIQUE

Dans le cadre de la relation entre les pôles recherche - formation - pratique, au cœur de la thématique du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke, nous avons choisi de considérer comme angle d'entrée le pôle de la pratique, soit en tentant d'opérationnaliser, dans un contexte quasiexpérimental, des pratiques courantes en enseignement de la grammaire au secondaire. Ce sont les enseignants ayant participé à l'expérimentation qui nous ont fourni les pistes pour élaborer nos dispositifs de formation.

Bien que nous ne soyons pas en recherche-action, les acteurs ont pu collaborer dès le départ, et comme nous avons pu le constater lors des entrevues posttest, ont eu une approche réflexive tout au long du processus, que nous pourrions considérer, comme le nomme Perrenoud (1994), un professionnalisme collectif. Cette recherche a permis effectivement aux acteurs de vivre un processus de formation en milieu pratique et leur a permis d'évoluer quant à leurs pratiques. Le tout nous aura bien sûr permis de recueillir des données, qui nourriront le monde de la recherche, grâce aux forces de nos travaux, et malgré leurs limites.

3 LES LIMITES ET FORCES DE LA RECHERCHE

Étant donné les buts recherchés, de même que la méthodologie utilisée, notre recherche comporte inévitablement certaines limites. Nous présenterons certaines de ces dernières en insistant tant sur les buts de la recherche que sur les méthodes sollicitées pour les atteindre.

3.1 Limites issues des objectifs de recherche

Nous avons cherché à comparer l'efficacité d'approches pédagogiques inductive et déductive sur l'apprentissage de savoirs concernant les CN et sur la mobilisation de ces savoirs pour le développement de la compétence scripturale. Nous mettrons en évidence deux ensembles de limites issues de cet objectif, soit celui du choix de l'objet de savoir (les CN) et celui issu de la comparaison de l'efficacité des pratiques.

En premier lieu, le choix du CN, comme nous l'avons expliqué précédemment, s'est imposé, étant donné la planification des enseignants. Nous nous sommes ensuite assuré que l'objet répondait à un certain nombre de critères, soit qu'il implique une variété de savoirs, qu'il ait des retombées en écriture, qu'il présente un intérêt scientifique et qu'il donne lieu à un nouvel apprentissage. À la lumière de notre analyse, le CN répondait à l'ensemble de ces critères, quoi que pour chacun d'entre eux, on pourrait soulever a priori quelques doutes. D'autres objets de savoir auraient pu tout à fait être envisagés.

En effet, on pourrait avancer que les savoirs que le CN implique ne sont pas suffisamment variés. Or, nous avons choisi des composantes, pour son enseignement, qui impliquent des savoirs morphologiques, syntaxiques et sémantiques, qui entrent tant dans la définition des savoirs déclaratifs, procéduraux que conditionnels. On pourrait avancer que le CN n'a pas été souvent traité parce que son intérêt scientifique est limité, mais il nous a semblé que le fait que sa description soit issue de la grammaire actuelle lui donnait un intérêt particulier, surtout en ce qui a trait à sa transposition didactique. On pourrait avancer que les retombées en écriture sont limitées et qu'elles ne permettent pas, en soi, d'améliorer la compétence scripturale pour plusieurs de ces composantes. Or, bien que l'on doive reconnaître que l'utilisation des CN n'est qu'une part infime de la compétence scripturale, elle s'avère une porte d'entrée envisageable pour que les élèves utilisent consciemment leurs connaissances grammaticales au profit du développement de la compétence scripturale, en particulier, dans le cadre d'écriture de séquences ou de textes descriptifs. On pourrait finalement avancer que certains des apprentissages qu'il implique ont déjà été faits au primaire. Or, cela met en évidence la difficulté que nous avons eue à circonscrire notre objet, les frontières de sa définition étant plutôt étanches, surtout dans un cadre de développement spiralaire des savoirs, où rien n'est tout à fait nouveau. Si les enseignants du primaire qui ont accompagné les élèves ont parfaitement suivi les enseignements prévus par la *Progression des apprentissages* du primaire (MELS, 2006), les élèves auraient appris différentes constructions de GN, dont ceux ayant une expansion adjectif, un groupe commençant par les prépositions *à* ou *de*, ou un autre GN. Ils auraient

également observé le caractère facultatif de l'expansion dans le GN et le fait qu'un nom puisse avoir plus d'une expansion. Finalement, ils auraient appris qu'un adjectif CN reçoit l'accord du nom. Outre le fait que les résultats au prétest montrent que ces apprentissages ne sont pas maîtrisés, c'est surtout la présence de plusieurs aspects nouveaux qui nous ont convaincu que cet objet de savoir pouvait être pertinent pour l'expérimentation, que ce soit les subordinées relatives, certaines caractéristiques de l'accord des adjectifs, les groupes prépositionnels, les différentes opérations textuelles qu'il permet, etc.

Aussi, le cadre de travail de la thèse impliquait de limiter nos observations à un objet grammatical, alors que les contenus grammaticaux sont inévitablement interreliés. Nous avons choisi, au cadre conceptuel, de délimiter le concept de CN selon notre interprétation des savoirs appris par les élèves, en excluant ce qui est en amont (p.e. reconnaissance du nom, du déterminant, adjectif receveur d'accord, le texte descriptif) et en aval (p.e. subordinée complétive ou la subordinée infinitive). Bien que nous ayons utilisé les prescriptions officielles pour nous orienter, il est probable que ces choix ne reflétaient pas les besoins réels des groupes concernés. Aussi, concentrer nos observations sur les CN, en particulier dans l'analyse des rédactions, nous oblige à exclure de l'analyse d'autres concepts intimement reliés, tel l'attribut, par exemple, qui est souvent utilisé par les élèves avec le même objectif descriptif.

En premier lieu, pour arriver à une telle comparaison, il nous fallait contrôler certaines variables, en particulier les approches pédagogiques "choisies" par les enseignants. Bien que cette façon de faire ait été mise de l'avant par d'autres chercheurs (p.e. Haight *et al.*, 2007; Vogel *et al.*, 2011), elle implique une artificialité de l'intervention en amenant les enseignants à freiner certains gestes professionnels (Jorro, 2011) qui auraient pu être mis de l'avant. Qui plus est, chaque enseignant menait des interventions avec les deux approches, ce qui le mettait en confrontation avec ses pratiques habituelles. Il a pu en découler quelques maladresses avec l'une ou l'autre des approches, les gestes d'ajustement ayant été moins efficaces, car moins nourris de l'expérience. D'un autre côté, cette surplanification a permis de clarifier, avec l'équipe d'enseignants, les différentes interventions, ce qui a assuré une standardisation accrue des interventions didactiques. Toutefois, malgré toutes les précautions, cela ne mettait pas à

l'abri du fait que les enseignants aient pu dévier des dispositifs de formation prévus pour en arriver à une relative uniformisation des approches, selon ce qu'ils préféreraient.

3.2 Limites issues des méthodes utilisées

Pour atteindre notre objectif, nous avons cherché à multiplier les prises de données en triangulant plusieurs données quantitatives et qualitatives. Dans le cadre d'une thèse, une telle méthodologie, étant donné la limite de ressources disponibles, implique une limite d'analyse pour chacune des méthodes. Après avoir présenté quelques limites issues du contexte de la recherche, nous n'énumérerons que sommairement les limites largement diffusées pour les analyses comparatives, les méthodes quantitatives, l'analyse de traces écrites, les entrevues ou les études de cas, en les contextualisant selon notre étude.

Nous avons été privilégié d'obtenir l'accès à 8 classes pendant 8 cours de 75 minutes, soit un total de 10 heures. Malgré cela, nous croyons que la séquence était plutôt courte pour s'assurer que les apprentissages mesurés, en particulier pour les rédactions, permettaient une mesure expérimentale, d'autant plus que la relation entre les savoirs grammaticaux appris et leur mobilisation en situation d'écriture n'est pas automatique. C'est pourquoi nous avons d'une part tenté de compenser cette limite par un nombre d'élèves important, qui permet certaines mesures statistiques de leurs écrits, et par la triangulation des données, qui permet de croiser les résultats et ainsi de les relativiser à la lumière des autres aspects recueillis. Les résultats ont donc de la valeur à nos yeux, tant que la subjectivité du chercheur et des acteurs est prise en considération lors de l'interprétation des résultats.

Cette subjectivité des acteurs, en particulier des enseignants, est aussi une limite importante de l'étude. Afin de bien isoler la variable approche pédagogique, il nous a fallu la distinguer de la variable enseignant, en prévoyant l'enseignement selon des pratiques issues des deux approches par chaque enseignant. Malgré toutes les précautions que nous avons prises, il est inévitable qu'une préférence pour l'une ou l'autre des approches ait pu influencer le choix des gestes enseignants et ainsi teinter les résultats des

élèves pour une ou l'autre des approches. Nous ne pouvions évidemment contrôler cette subjectivité des acteurs. En même temps, les résultats obtenus ne montrent pas une efficacité plus grande pour l'approche inductive de la part de l'enseignante qui la préférait, ni une efficacité plus grande pour l'approche déductive de la part des deux enseignants qui avaient une inclination pour celle-ci. Cela nous a quand même amené à être prudent, tout au long de cette thèse, quant aux conclusions que l'on pourrait tirer de cette étude.

Une autre des limites à mentionner est celle de la proximité des élèves avec les approches, en particulier avec l'approche inductive. Si nous avions à répéter l'expérience, nous nous assurerions que les élèves sont familiers avec cette approche, afin qu'ils soient conscients de l'intérêt de chacune des étapes, comme nous l'avons souligné au chapitre précédent. Cela aurait probablement influencé les résultats des élèves ayant vécu cette approche. Cette constatation nous convainc encore davantage de l'importance de s'intéresser à l'efficacité comparée des approches. En effet, les approches inductives sont favorisées dans les discours depuis maintenant près d'une vingtaine d'années (Bissonnette, 2008), et malgré cela, il semble que ce ne soit pas une pratique courante en didactique de la grammaire. Comme nous l'avons soutenu tout au long de cette thèse, l'efficacité des pratiques nous semble un aspect important à considérer si on cherche à privilégier une variété des pratiques. Or, nos résultats ont montré que malgré un temps limité consacré à notre objet de savoir, les résultats obtenus avec l'approche inductive se rapprochent de ceux obtenus avec l'approche déductive. Si selon nos résultats l'approche inductive n'est pas à privilégier pour les aspects morphologiques, il semble qu'elle ait la même efficacité pour les aspects syntaxiques, et qu'elle s'avère plus pertinente en termes d'utilisation de la grammaire au service de la compétence scripturale, et donc tout à fait cohérente avec les programmes de formation actuels.

Par ailleurs, il est clair que le choix de l'échantillon non probabiliste pour les tests de connaissances, qui ne permet aucune généralisation, peut être à la base considéré comme une limite importante de notre étude. Les élèves provenaient tous d'une même école et les enseignants sont ceux s'étant portés volontaires. Il nous oblige donc à limiter la portée de nos résultats quantitatifs et assumer que ces travaux sont davantage exploratoires.

Aussi, nous avons constaté après l'expérimentation que certaines diapositives des diaporamas élaborés à destination des enseignants comportaient des erreurs théoriques, ce qui s'avère une autre limite. Pour permettre leur réutilisation dans d'autres contextes de recherche, nous avons apporté les corrections nécessaires et les nouveaux diaporamas sont disponibles en annexe 11.

La validation posthoc du questionnaire est aussi une des limites de l'étude. Il aurait été opportun, si le temps l'avait permis, de construire un outil dont l'ensemble des items sont reliés à des facteurs, permettant ainsi des vérifications d'apprentissage de connaissances plus complètes. Des contraintes des enseignants, en terme d'horaire, nous ont obligé à débiter l'intervention même si l'outil n'avait été validé qu'en terme de construits théoriques, et non selon une validité interne statistique, que nous avons dû faire après l'expérimentation. Si nous avons à réutiliser un tel questionnaire, nous le validerions avant la collecte de données, afin de s'assurer que chaque item corresponde à une catégorie théorique bien définie.

Pour ce qui est des rédactions, encore une fois, des contraintes d'horaire de la part des enseignants ne nous ont pas permis de systématiquement procéder à des rédactions prétest et posttest pour tous les élèves. Cela limite la portée du traitement statistique des rédactions, qui, nous l'espérons, aura été compensé par la triangulation qui devrait par la multiplicité des approches méthodologiques compenser les limites de chacune des méthodes utilisées (Tashakkori et Teddlie, 2003).

Finalement, les entrevues ont été menées auprès d'élèves sélectionnés selon une amélioration notable au test de connaissances et nous devons limiter notre interprétation aux représentations des élèves et des enseignants et non aux véritables pratiques. Un reproche courant envers les entrevues qualitatives est le fait que le discours recueilli ne constitue pas une base légitime de connaissances des pratiques (Miles et Huberman, 2003). En effet, il existe un écart entre le discours d'un individu sur ses pratiques et la réalité des pratiques décrites. Cela est d'autant plus évident pour les discours des élèves, dont les prises de parole étaient souvent sommaires, empreintes d'un effet de désirabilité.

Ils ont tout de même permis de comprendre davantage le rapport des élèves à l'intervention éducative vécue, en apportant un éclairage nouveau aux observations issues des données quantitatives. Il aurait été pertinent de filmer chacune des interventions et de procéder à une analyse vidéoscopique des interventions. Malheureusement, faute de moyens, nous devons nous rabattre sur les représentations pour reconstruire le fil des interventions. En effet, nous devons utiliser nos principales ressources pour atteindre nos objectifs de recherche, et une analyse vidéoscopique, quoique pertinente, aurait principalement servi à contrôler des variables, plutôt qu'à comparer l'efficacité des approches.

3.3 Apports liés à notre objectif de recherche

À notre connaissance, aucune recherche en didactique de la grammaire, et même en didactique du français, n'a tenté de vérifier l'efficacité comparée d'approches pédagogiques. En effet, il semble que la didactique de la grammaire en soit à une étape exploratoire où les épistémologies déterminent les approches à préconiser. Or, nous pensons qu'une approche pragmatique peut enrichir la réflexion et nos résultats permettent entre autres de relativiser les effets de l'une ou de l'autre approche. Pour cette raison, notre recherche vient produire des connaissances pour nourrir la réflexion en didactique L1, et permet par le fait même d'établir des liens entre ce domaine de recherche et celui de l'anglais L1, de même que de l'anglais L2, déjà riches en connaissances qui, il nous semble, peuvent être transférables, du moins en partie.

Nous croyons pouvoir contribuer également au monde de la pratique et de la formation par l'établissement de connaissances sur la valeur de l'enseignement contextualisé d'un objet de savoir grammatical. Le choix de l'objet de savoir, le CN, et l'idée d'un traitement global de l'objet en intégrant notions syntaxiques, morphologiques et de grammaire du texte, est une avenue intéressante dont nous avons démontré l'intérêt pour le développement de la compétence scripturale. Notre recherche vient confirmer, mais pour l'enseignement du français L1, l'intérêt d'un enseignement grammatical en contexte de développement de la compétence scripturale déjà montré pour l'enseignement de l'anglais L1 (Fearn et Farnan, 2005, in Graham et Perin, 2007).

Enfin, notre réflexion quant à l'efficacité des approches présente sans contredit un intérêt par rapport à la méthodologie utilisée. En demandant aux enseignants d'utiliser dans certaines de leurs classes une approche, et dans d'autres une autre, nous avons pu distinguer l'effet enseignant de l'effet de l'approche pédagogique, ce qui permet de réfléchir à l'approche selon les caractéristiques des pratiques inhérentes, plutôt que selon sa valeur intrinsèque. Cette façon de faire a permis de nourrir les théories didactiques en utilisant des concepts déjà connus (approches inductive et déductive / approches explicite et implicite) et de les analyser en fonction des multiples pratiques sous-jacentes. Ainsi, on comprend qu'il n'y a pas qu'une pratique de l'approche inductive, de l'approche déductive ou de l'approche explicite.

4 PERSPECTIVES DE NOUVELLES RECHERCHES

Notre réflexion sur l'apprentissage se limite au court terme et nous ne pouvons prétendre montrer l'avantage à long terme d'une approche inductive pour nourrir une vision systémique de la langue, qui, elle, peut apporter au développement de la compétence scripturale. Notre modèle méthodologique imposait un certain carcan qui n'a pas permis cette vérification des effets des pratiques des approches dans un contexte écologique. Il serait intéressant d'utiliser les conclusions de nos travaux pour les reconduire dans la pratique d'enseignement.

Aussi, nous croyons que nos conclusions ont été influencées par l'objet de savoir déterminé. Il faudrait vérifier si les conclusions obtenues, en particulier pour ce qui est de la mobilisation lors des rédactions, seraient les mêmes avec un autre objet de savoir multidimensionnel avec retombées directes en écriture, comme les groupes adjectivaux, les groupes adverbiaux ou le groupe sujet, par exemple.

De plus, nous nous sommes inscrit volontairement dans une recherche auprès de jeunes vivant la transition primaire-secondaire, vu l'aspect critique de cette étape de la scolarité, comme nous l'avons montré au contexte de la recherche. Par contre, rien n'indique que nos conclusions auraient été les mêmes avec des groupes d'autres niveaux

scolaires, au primaire, au deuxième cycle du secondaire, ou aux études postsecondaires, ce qui serait à vérifier.

Par ailleurs, notre recherche a effleuré certains aspects que nous n'avions pas prévu lors de l'établissement des objectifs de recherche, comme une différence intergenres dans l'appropriation des connaissances déclaratives et procédurales, mais surtout une sollicitation différente de ces connaissances en contexte de compétence scripturale. Du seul fait de la distinction importante entre les résultats orthographiques et grammaticaux des garçons et des filles, nous croyons qu'il serait important que l'on se penche davantage sur cet aspect.

Enfin, nous réitérons la volonté que nous avons eue, tout au long de cette étude, de conserver une posture neutre quant aux deux approches préconisées. Nous ne cherchions pas à trouver un contexte favorable à l'utilisation de l'approche inductive, mais bien à comparer l'efficacité de deux approches. Si, en ce sens, les résultats peuvent être décevants aux yeux des défenseurs de l'approche inductive, ils nous semblent au contraire un terrain fertile pour quiconque voudrait éventuellement montrer les effets positifs d'une telle approche. En effet, si nous avons confirmé ce qui était déjà établi, soit que l'approche inductive n'est pas en soi supérieure ou inférieure à l'approche déductive, nous avons aussi établi, tout au cours de l'étude, certaines conditions essentielles pour que sa mise en place soit efficace. Il semble que les objets de savoir à préconiser pour ce type d'approche soient ceux dont les caractéristiques sont principalement syntaxiques, et que leurs retombées directes en écriture ajoutent à la pertinence de leur enseignement et permettent un renforcement des apprentissages au moment de l'écriture. Nous croyons d'ailleurs que des consignes précises quant à l'utilisation du savoir à l'une ou l'autre étape du processus rédactionnel aurait permis de favoriser sa mobilisation. Il semble aussi que les élèves doivent être habitués aux pratiques issues de cette approche, ou à tout le moins informés, au fur et à mesure, de l'objectif de chacune des étapes. Il est essentiel, pour favoriser la réflexion lors de l'étape de l'observation, que les élèves maîtrisent le métalangage nécessaire, ou à tout le moins qu'un rappel de ce métalangage soit fait avec eux. Enfin, les enseignants doivent se rappeler que l'approche inductive n'est pas une fin en soi, et que les gestes d'ajustement, au fur et à mesure de la séquence, sont aussi, sinon plus importants que l'approche elle-même. Avoir une conscience de la

complexité de l'intervention éducative, de ses composantes, de ses médiations et de ses relations, au moment d'agir, est essentiel pour s'assurer de l'efficacité de l'approche choisie.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdi, H. (2007) Metric multidimensional scaling (MDS) : Analysing distance matrices. In Salkind, N. (dir.) *Encyclopedia of measurement and statistics*. Thousand Oaks : Sage publications. Document télé-accessible à l'adresse <<http://www.utd.edu/~herve/Abdi-MDS2007-pretty.pdf>>
- Abraham, R. (1985). Field independence-dependence and the teaching of grammar. *Tesol Quarterly*, 19, 689-702.
- American Council on Education. (1999). *Transforming the way teachers are taught*. Washington, DC: ACE.
- Anderson, A. A. (1997). The effects of sociocognitive writing strategy instruction on the writing achievement and writing self-efficacy of students with disabilities and typical achievement in an urban elementary school. Thèse de doctorat en éducation, University of Houston, Houston, Texas.
- Andrews, R. (2005). Knowledge about the teaching of [sentence] grammar: The state of play. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 69-76.
- Apostolidis, T. (2006). Représentations sociales et triangulation : Une application en psychologie sociale de la santé. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 211-226.
- Arcand, R. (1991). *Figures et jeux de mots: Langue et style*. Beloeil, Québec: Éditions La Lignée.
- Archer, A.L. et Hugues, C.A. (2011). *Explicit Instruction. Effective and efficient teaching*. New York (NY) : Guilford Press.
- Ashraf, M. et Miannay, D. (1999). Dictionnaire des expressions idiomatiques françaises. Paris: LGF.
- Baguette, A. et Moreau, M.-L. (1985). Un nouveau code de terminologie. *Enjeux*, 7, 122-136.
- Barth, B.M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Barth, B.M. (2013). Élève chercheur, enseignant médiateur : donner du sens au savoir. Montréal: La Chenelière, Paris : Retz.
- Baylon, C. et Fabre, P. (1973). Grammaire systématique de la langue française. Paris: Nathan.
- Bellavance-Francoeur, S., Boulanger, A et Pépin, L. (1999). *Construire la grammaire*. Montréal : La Chenelière.
- Bereiter, C., et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Berninger, V., et Fayol, M. (2009). *Pourquoi l'orthographe est importante et comment l'enseigner de façon efficace*. Site télé-accessible à l'adresse < http://sip1d.ac-mayotte.fr/IMG/pdf/Pourquoi_1_orthographe_est_importante_etc.pdf>, Consulté le 19 juin 2014.
- Bianco, M., et Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maitre dans l'enseignement primaire : vers un enseignant efficace de la compréhension ? In X. Dumay et V. Dupriez, (dir.) *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. (p.35-54). Bruxelles : De Boeck.
- Bibeau, G. (1985). *La qualité en éducation: Enjeux et perspectives*. Montréal: Université de Montréal, Faculté d'éducation.
- Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M. et Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle. perceptions et attentes*. Québec: Documentation du Conseil de la langue française.
- Bilodeau, S. et Chartrand, S. (2009). Décloisonner les différentes sous-disciplines du français, *Québec Français*, (153), 79-81.
- Bissonnette, S. (2008). Réforme éducative et stratégies d'enseignement: Synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec, Québec.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.
- Blain, R. (1995). Pour un nouvel enseignement de la grammaire : Propositions didactiques. In S. Chartand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 311-328). Montréal : Éditions Logiques.
- Blanquer, J. (2012). *Enseignement de l'orthographe à l'école*. Site télé-accessible à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=59862. Consulté le 19 juin 2014.
- Bloom, B. (1956). Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals – handbook I: Cognitive domain. New York: McKay ed.
- Bodéüs, R. (2002). Aristote, un philosophe en quête de savoir. Paris: Vrin.
- Boivin, M.C. et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne : Description et éléments pour sa didactique*. Montréal: Beauchemin Chenelière éducation.

- Boivin, M.C. et Pinsonneault, R. (soumis). Un modèle théorique d'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture. In (Falardeau, E., Lefrançois, P., Dumortier, J.L. et Dolz, J. (dir) *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*. Actes de colloque de l'AIRDF.
- Bonnard, H. (1982). *Code du français courant*. Paris: Magnard.
- Borg, I. et Groenen, P. (2005). *Modern multidimensional scaling: Theory and applications* (2e éd.). New York, NY: Springer-Verlag.
- Bourbeau, G., Diotte, C., Gosselin, M.H., Legault, M.S. et Vandal, B. (2005). *Laissez-passer A, volume 1 et 2*. Montréal: Éditions du Grand Duc.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1999; 1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourque, J., Poulin, N. et Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325-344.
- Boyer, P. (2005). *Analyse de contenu du cahier d'activités grammaticales conçu pour l'enseignement secondaire, depuis le rapport parent (1960-2003)*. Mémoire de maîtrise en linguistique, didactique des langues, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres, *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (2000). Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves. In A. Van Zanten (dir.), *L'école l'état des savoirs* (p. 198-207). Paris : Éditions la découverte.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maitre et des pratiques de classe. In J. Fijalkow et T. Nault (dir.), *La gestion de la classe* (p. 199-214). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bressoux, P. (2007). Des compétences à enseigner : quelles traces sur les apprentissages des élèves, In L. Talbot et M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, (p. 121-134). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. et Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire . *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- Brien, R. (2002). *Science cognitive & formation* (3e éd.). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Bronckart, J.-C. (1983). Réformer l'enseignement du français; pourquoi? comment? *Éducation et recherche*, 5, 9-21.
- Bronckart, J. -C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? In Vargas, C. (dir.), *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques* (p. 125-134). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Bru, M., et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes: Une visée, des regards. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 9-33.
- Brunot, F. (1908). Enseignement primaire élémentaire: Méthode de langue française. Paris: Armand Collin.
- Bryant, F.B. et Yarnold, P.R. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In L.G. Grimm et P.R. Yarnold (dir.), *Reading and Understanding Multivariate Statistics* (p. 99-136). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8-22.
- Bucheton, D., Brunet, L., Dupuy, C. et Soulé, Y. (2008). Voyage au centre du métier. le modèle des gestes professionnels des enseignants et leur ajustement. In D. Bucheton et O. Dezutter (Dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 37-60). Bruxelles: De Boeck.
- Buley, J.L. (1995). Evaluating exploratory factor analysis : Which initial extraction techniques provide the best factor fidelity ? *Human Communication Research*, 21(4), 478-493.
- Burnett, P.C. et Dart, B.C. (1997). Conventional versus confirmatory factor analysis : Methods for validating the structure of existing scales. *Journal of Research and Development in Education*, 30(2), 126-132.
- Calmé, I., Hamelin, J., Lafontaine, J.P., Ducroux S. et Gerbaud, F. (2013). *Introduction à la gestion* (3^e édition). Paris, France : Dunod.
- Camps, A. et Milian, M. (1999). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Camus, P. (2000). *Le contrôle de gestion : pour améliorer la performance de l'entreprise*. 3^{ème} Edition., Paris : Editions d'organisations.
- Canac-Marquis, J. (2000). *La grammaire moderne*. Saint-Jérôme: Éditions du Phare et Mondia.

- Catach, N. (1995). Dictionnaire historique de l'orthographe française. Paris: Larousse.
- Chabanne, J.-C. (2004). « La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? » In Vargas, C. (dir.). *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, p. 125-134.
- Chabanne, J. et Dezutter, O. (Dir.). (2011). Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Bruxelles : De Boeck.
- Chall, J. S. (2000). The academic achievement challenge: What really works in the classroom? New York: Guilford Press.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette Éducation.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Chartrand, S. (1995a). Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte. In Chartrand, S. (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p.195-221). Montréal: Éditions Logiques.
- Chartrand, S. (1995b). Enseigner la grammaire autrement - animer une démarche active de découverte. *Québec Français*, (99), 32-34.
- Chartrand, S. (1995c). Pourquoi un nouvel enseignement grammatical? In Chartrand, S. (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p.25-49). Montréal: Éditions Logiques.
- Chartrand, S.G. (1995d). Présentation de l'ouvrage. In Chartrand, S. (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p.17-21). Montréal: Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2006). « L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants ». Dans Laffont-Terranova, J. & D. Colin (dir.). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Dyptique, Presses universitaires de Namur, p. 11-31.
- Chartrand, S. (2008). Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois : répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1re à la 5e secondaire. Québec: Publications Québec français.
- Chartrand, S. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2e éd.). Boucherville: Graficor.
- Chartrand, S. (2011). Prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec : Quels effets sur les pratiques ? *Le français aujourd'hui*, 2(173), 45-54.

- 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., Lord, M.A. et Gauvin, I. (2010). La terminologie grammaticale pour l'enseignement du français au Québec : État des travaux de l'équipe québécoise de l'AIRDF. *La Lettre de l'AIRDF*, 45-46, 42-49.
- Chartrand, S. et Paret, M. (1989). Enseignement de la grammaire : Quels objectifs ? quelles démarches ? *Bulletin De l'ACLA*, 1(11), 31-39.
- Chartrand, S. et Pietro, J. (2012). Vers une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie: Quels critères pour quelles finalités? *Enjeux*, (84), 5-31.
- Chaurand, J. (2003). *Histoire de la langue française* (10e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Chénard, S., Desjardins, D. et L'Ecuyer, D. (2006). *La grammaire au secondaire 100%*. Laval: Éditions Grand Duc.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire : ...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*. Paris: Payot.
- Chevalier, J. (1995). *Histoire de la grammaire française*. Paris: Presses universitaires de France.
- Chevallard Y. (1985) *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cronbach, L.J. et Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Cogis, D. et Brissaud, C. (2003). L'orthographe: Une clé pour l'observation réfléchie de la langue. *Repères*, (28), 47-70.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington (DC): US Office of Education.
- Combettes, B. (1982). Grammaire et enseignement du français. *Pratiques*, 33, 3-13.
- Combettes, B. et Lagarde, J. (1982). Un nouvel esprit grammatical. *Pratiques*, 33, 13-49.
- Côté, N. et Xanthopoulos, N. (2008). *La grammaire au secondaire*. Laval: Éditions Grand Duc.

- Conway, J.M. et Huffcutt, A.I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6(2), 147-168.
- Cox, T.-F. et Cox, M.-A.-A. (2001). *Multidimensional Scaling*. London, UK: Chapman and Hall.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^e éd.). Thousand Oaks: Sage.
- Csörgo, S. et Faraway, J. (1996). The exact and asymptotic distributions of Cramér-von Mises statistics. *Journal of royal statistical society*, 58(1), 221-234.
- Cusset, P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur « l'effet enseignant » ? *La note d'analyse*, 232, 1-11, Document télé-accessible au <www.stratégie.gouv.fr>.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 4(38), 207-234.
- De Beaugrande, R. (1984). *Text production : toward a science of composition*. Norwood, NJ: Ablex.
- De Fruyt, F. et Wille, B. (2013). Hey, this is not like me ! Convergent validity and personal validation of computerized personality reports. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 63, 287-294
- De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Decoo, W. (1996). The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 34(2), 95-118.
- Dell, G. S. (1988). The retrieval of phonological forms in production : tests of predictions from a connectionist model. *Journal of memory and language*, 27, 124-142.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3e éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Desbiens, N., Pascal, S., Bowen, F., Janosz, M. et Bélanger, J. (2006). *Réussite scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés de comportement au primaire*. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Université de Montréal.
- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation. un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles: Labor.

- De Pietro, J.-F. et Wirthner, M. (2004). « Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande ». *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*, Québec. Document télé-accessible au <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/de_Pietro-Wirthner.pdf>.
- Dumais, C. (2010). Diversifier et améliorer son enseignement de la grammaire par une approche réflexive. *Québec français*, (156), 73-75.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles: Quelles formations pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan.
- Ellis, A.W. (1988). Normal writing processes and peripheral acquired dysgraphias. *Language and Cognitive Processes*, 3, 99-127.
- Erlam, R. (2003). The effects of deductive and inductive instruction on the apprentissage of direct object pronouns in french as a second language. *The Modern Language Journal*, 87(ii), 242-260.
- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C. et Strahan, E.J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Fayol, M. (1991). From sentence production to text production. *European Journal of Psychology of Education*, VI (2), 101-119.
- Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. In J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collègue* (p.9-36). Paris: Presses universitaires de France.
- Flora, D. B. et Curran, P. J. (2004). An evaluation of alternative methods for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9, 466-491.
- Forer, B. R. (1949). The fallacy of personal validation: A classroom demonstration of gullibility. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44, 118-123.
- Fortin, J. et Tremblay, C. (2006). *Rendez-vous, 1er cycle, 1re année : guides d'enseignement A et B*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W. et Hattie, J. A. (1987). Synthesis of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, (11), 147-252.

- Fryer, M. (2012). Étude en temps réel de l'influence des écrans sur les processus d'accord sujet-verbe. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal, Qc.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning* (4^e éd.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Galdemar, V., Gilles, M., Simon, M.-O. (2012). *Performance, efficacité, efficience: les critères d'évaluation des politiques sociales sont-ils pertinents?* Cahier de recherche : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie. Document téléaccessible au <http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C299.pdf>.
- Garcia-Debanc, C., et Fayol, M. (2002) Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistique et didacticien. *Pratiques*, 115, 37-50.
- Garrett, M. F. (1988). Processes in language production. In J. F. J. Newmayer (dir.), *Language : psychological and biological aspects*, vol. 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2004). *La pédagogie. théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages. Bruxelles: de Boeck.
- Gauvin, I. (2011). Interactions didactiques en classe de français : Enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal, Qc.
- Genevay, E. (1995). «S'il vous plaît... invente-moi une grammaire!». In S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p.53-84). Québec: Les Éditions Logiques.
- Gerard, F. M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure Et Évaluation En Éducation*, 24(2), 53-77.
- Germain, C. et Séguin, H. (1995). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Anjou, Québec: CEC.
- Gersten, R. et Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *Elementary School Journal*, 101, 251-272.
- Glais Sales Cordeiro et Cottier, M. (2004). Statut et rôle de la prescription dans l'enseignement du français au secondaire. *Site des actes du 9e colloque de l'AIRDF*. Site télé-accessible à l'adresse <<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/sales-cottier.pdf>>. Consulté le 19 juin 2014.

- Gobbe, R. (1995). L'expansion du groupe du nom: description et propositions didactiques. In Chartrand, S. (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p.135-165). Montréal: Éditions Logiques.
- Gobbe, R. et Tordoir, M. (1986). *Grammaire française*. Saint-Laurent: Éditions du Trécarré.
- Gouvernement du Québec (1963) *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Parent, A. M. (dir.).
- Gouvernement du Québec (1969). Langues et littératures, programme-cadre de français : Programmes d'études des écoles secondaires. Québec : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1980). *Français langue maternelle : Formation générale*. Québec : Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale.
- Gouvernement du Québec (1995). *Le français, enseignement secondaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire : Version approuvée. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2004). Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle. Québec: Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport
- Gouvernement du Québec (2006). *Progression des apprentissages au préscolaire et au primaire*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Gouvernement du Québec (2007). Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle : Parcours de formation générale : Parcours de formation générale appliquée. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009). *Progression des apprentissages au primaire : Français, langue d'enseignement*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Gouvernement du Québec (2010). *Progression des apprentissages au secondaire : Français, langue d'enseignement*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

- Gouvernement du Québec (2012). Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français : Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010. Rapport d'évaluation abrégé. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche et de l'évaluation de programmes, Saisset, V. (dir.).
- Gouvernement du Québec (2013). Cadre de référence : évaluation et approbation des ouvrages de grammaire, enseignement primaire et secondaire. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des ressources didactiques, Développement pédagogique et soutien aux élèves.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 313-335.
- Grevisse, M. et Goose, A. (1989). *Nouvelle grammaire française*. Paris-Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Groupe DIEPE. (1995). Savoir écrire au secondaire : Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique. Bruxelles: De Boeck.
- Haight, C., Herron, C. et Cole, S. P. (2007). The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary foreign language college classroom. *Foreign Language Annals*, 40(2), 288-310.
- Halté, J. (1992). *La didactique du français*. Paris: Presses universitaires de France
- Harley, T. A. (1984). A critique of top-down independent levels of speech production : Evidence form non-plan-internal speech errors. *Cognitive Science*, 8, 191-219.
- Hasni, A. et Roy, P. (2006). Comment les manuels scolaires proposent-ils d'aborder les concepts scientifiques avec les élèves? cas des concepts de biologie. In J. Lebrun, J. Bédard & A. Hasni (dir.), *Matériel didactique et pédagogique: Soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p.125-162). Ste Foy: Presses de l'Université Laval.
- Hattie, J. A. (2003). Teachers make a difference : What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research*. Site télé-accessible à l'adresse
<http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/PLC/teachers_make_a_difference.pdf>. Consulté le 19 juin 2014.
- Hattie, J. A. (2012). Visible learning for teachers. maximizing impact on learning. New York, New York: Routledge.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p.1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1987). On the structure of the writing process. *Topics in Language Disorders*, 7(4), 19-30.
- Herron, C. et Tomasello, M. (1992). Acquiring grammatical structures by guided induction. *The French Review*, 65(5), 708-718.
- Holyoak, K. J. (1991). Symbolic connectionism : oward thord generation theories of expertise. In K. A. Ericsson & J. Smith (dir.), *Toward a general theory of expertise*. Cambridge, CA: Cambridge University Press.
- Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17(8), 10-16.
- Huneault, M. (2013). *Description des interventions des enseignants lors de séances de la dictée 0 faute*. Mémoire de maîtrise en linguistique, Université du Québec à Montréal, Montréal, Qc.
- Hymes, D. (1984). Vers la compétence de communication. Paris: Hatier.
- Jaffré, J. (2004). L'orthographe du français, une exception? *Le français aujourd'hui*, 148, 23-31.
- Janesick, V. J. (1998). *Stretching' exercises for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, S.M., Myhill, D., & Bailey, T.C. (2013). Grammar for Writing? An Investigation into the Effect of Contextualised Grammar Teaching on Student Writing. *Reading and Writing*, 26(8), p.1241-1263.
- Jonnaert, P., Barette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: Compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 667-696.
- Jorro, A. (2007). Évaluation et développement professionnel. Paris: L'Harmattan.
- Karsenti, T. et Savoie Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd.). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Kim, J. (2007). A comparative study of the effects of explicit-inductive/Cooperative instruction versus explicit-deductive/Individualistic instruction on the second language apprentissage of english relative clauses in korean university-level EFL learners. San Diego: Alliant international university.

- Lachance, B. (2008). Des textes littéraires pour la classe de science et technologie. *Québec Français*, (151), p.68-70.
- Laporte, M. et Rochon, G. (2007). *Nouvelle grammaire pratique : 1er et 2e cycles du secondaire*. Anjou, Québec: Éditions CEC.
- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A., Lebrun, J., et al. (2007). Les transitions à l'école : Croyances, faits et ressources. fascicule à l'intention des parents d'élèves du troisième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire. Sherbrooke / Québec: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation; Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Laveault, D. et Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université (2e éd.).
- Le Boterf, G. (2004). Construire les compétences individuelles et collectives : La compétence n'est plus ce qu'elle était (3^e éd.). Paris: Éd. d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006). Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence (4^e éd.). Paris: Éditions d'Organisation.
- Lebrun, M. et Boyer, P. (2004). La grammaire scolaire à l'épreuve des programmes. In C. Vargas (dir.), *Langues et études de la langue. approches linguistiques et didactiques* (p.153-163). Aix en Provence: Presses de l'Université de Provence.
- Lecavalier Jacques. (2011). *L'express grammatical*. Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Leclercq, D. (1986). *La conception des questions à choix multiple*. Bruxelles: Éditions Labor.
- Leeman, D. (1995). Comment faire pour intéresser les élèves à la grammaire? Un exemple: l'attribut du sujet. In Chartrand, S. (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p.223-254). Montréal: Éditions Logiques.
- Lefebvre, C. (1986). L'accord du participe passé en français : accord = Cas. *Revue québécoise de linguistique*, 15 (2), 121-133.
- Lefrançois, P. (2003). De la nouvelle grammaire à la grammaire actuelle. *Québec Français*, (131), 53-54.
- Lefrançois, P, Brissau C., Chevrot, J.P. (2006), « É » ou « er »... et quoi encore? *Québec français*, (140), 80-82.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Guérin.
- Lenoir, Y. (2005). Comment caractériser la fonction enseignante? éléments pour dépasser le débat entre les tenants de la centration sur l'élève et les tenants de la centration sur le curriculum. *Centre interfacultaire de formation des enseignants*, (19), 5-17.

- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J. et Roy, G. (2002). L'intervention éducative: Clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit Critique*, 4(4). Site télé-accessible ;a l'adresse <http://www.criese.ca/Communications/Documents_disponibles/intervention_educative.PDF>. Consulté le 19 juin 2014.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E., et al. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement.* . Sherbrooke: Faculté d'éducation, CRCIE et CRIE.
- Leplat. (1991). Compétence et ergonomie. In R. Amalberti et de Montmollin. M., Theureau, J. (dir.), *Modèles en analyse du travail* (p. 263-278). Liège: Mardaga.
- Levelt, W. J. M. (1992). Accessing word in speech production : stages, processes and representations. *Cognition*, 42, 1-22.
- Levin, B. (2004). *Students at risk: A review of research.* Manitoba: The Learning partnership.
- Lord, M. (2012). L'enseignement grammatical au secondaire québécois : Pratiques et représentations d'enseignant de français. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec, Qc.
- Mangueneau, D. (1996). Les termes clés de l'analyse du discours. Paris: Seuil.
- Mas, M. (1991). Savoir écrire, c'est tout un système ! *Repères*, (4), 23-35.
- McCutchen, D., Teske, P. et Bankston, C. (2008). Writing and cognition: Implications of the cognitive architecture for learning to write and writing to learn. In C. Bazerman (dir.), *Handbook of research on writing* (p. 447-465). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3^e éd.). Los Angeles: Sage.
- Miles, M. B. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives.* Bruxelles: de Boeck.
- Millsap, R. et Maydeu-Olivares, A. *The SAGE handbook of quantitative methods in psychology.* Thousand Oaks : SAGE
- Margolin, D. I. (1984). The neuropsychology of writing and spelling : semantic, phonological, motor and perceptual processes. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 36a, 459-489.

- Martlew, M. (1983). Problems and difficulties : cognitive and communicative aspects of writing. In M. Martlew (dir.), *The psychology of written language*. New York: Wiley & Sons.
- Mohamed, N. (2004). Consciousness-raising tasks: A learner perspective. *ELT Journal*, 58, 228-237.
- Mohammed, A. A. et Jaber, H. A. (2008). The effects of deductive and inductive approaches of teaching on jordanian university students use of the active and passive voice in english. *College Student Journal*, 42(2), 545-554.
- Montmollin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche*. Berne: Peter Lang.
- Morissette, D. et Laurencelle, L. (1993). *Les examens de rendement scolaire* (3^e éd.). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Muijs, D. (2010) *Doing quantitative research by SPSS* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Muthén, L. K. et Muthén, O. (2007). *Mplus. the comprehensive modeling program for applied researchers*. Los Angeles: Muthén et Muthén.
- Myhill, D. (2002). Bad boys and good girls? patterns of interaction and response in whole class teaching. *Educational Research Journal*, 28(3), 340-352.
- Myhill, D. (2005). « Ways of Knowing : Writing with Grammar in Mind ». *English Teaching : Practice and Critique*, 4(3). 77-96.
- Myhill, D. et Jones, S. (2006). "She doesn't shout at no girls" : Pupils' perceptions of gender equity in the classroom. . *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 99-113.
- Myhill, D., Jones S., Watson, A. et Lines, H. (2013). Playful Explicitness with Grammar : a Pedagogy for Writing. *Literacy*, 47(2), 103-111.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H. et Watson, A. (2012). « Re-thinking Grammar : the Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding ». *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166.
- Nadeau, M. (1995). La réussite des accords grammaticaux au primaire, comment relever le défi? In Chartrand, S. (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p.275-309). Montréal: Éditions Logiques.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle - la comprendre et l'enseigner* (Gaëtan Morin éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Norris, J. et Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 115-141.

- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Not, L. (1987). Enseigner et faire apprendre : Éléments de psycho-didactique générale. Toulouse: Privat.
- Paret, M. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire. *Québec Français*, (119), 54-57.
- Parisi, G. et Grossmann, F. (2009). Démarche didactique et corpus en classe de grammaire: Le cas du discours rapporté. *Repères*, (39), 163-178.
- Park, H.S., Dailey, R. et Lemus, D. (2002). The use of exploratory factor analysis and principal component analysis in communication research. *Human Communication Research*, 28(4), 562-577.
- Patrice, Y. (1978). L'enquête sur la pédagogie du français au québec (école primaire, 5-8 ans) II. *Québec Français*, (29), 50-52.
- Perreault, M. (2011). Vérification des liens entre les stressseurs, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant . Thèse de doctorat en psychologie - recherche et intervention, Université de Montréal, Montréal, Qc.
- Perrenoud, P. (2001). *Préparer les enseignants au changement*. Communication présentée dans le cadre des Journées "Éducation & Prospective", Forum de l'innovation pédagogique et éducative, Ollioules, 31 mars 2001.
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Revue des linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense*, 51, p.55-74.
- Piolat, A. et Pélissier, A. (1998). *La rédaction de textes. approche cognitive*. . Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Raymond, D. et Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale: Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement. Paris ; Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Reboul, S. (1995). Une démarche en grammaire: De l'analyse de documents originaux à la rédaction. In S. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 255-274). Montréal: Logiques.
- Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire: Construire une didactique de l'écriture. Paris: ESF éditeur.

- Reuter, Y. (2004). Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture. *Revue des linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense*, 51, p.41-54.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2012). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Riegel, M., Pellat, J. et Rioul, R. (2014). *Grammaire méthodique du français* (5^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Riente, R. (2006) "S-i-t-u-é- en difficulté, c'est que tu participes pas'sez!". *Québec français*, (140), 78-79.
- Riente, R. (2010) Une séquence grammaticale au service de l'écriture. *Québec Français*, (156), 76-77.
- Robert, P., Rey-Debove, J. et Rey, A. (2010). Le nouveau petit robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex rules under implicit, incidental, rule search conditions and instructed conditions. *Studies in Second Language Apprentissage*, (18), 27-67.
- Rosa, R. et O'Neill, M. D. (1999). Explicitness, intake, and the issue of awareness. *Studies in Second Language Apprentissage*, (21), 511-556.
- Rose, K. et Ng, C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In K. Rose et E. Kasper (dir.), *Pragmatics in language teaching* (p. 145-170). New York: Cambridge University Press.
- Roy, C. et Labelle, M. (2007). Connaissance de la morphologie dérivationnelle chez les francophones et non-francophones de 6 à 8 ans. *Revue Canadienne De Linguistique Appliquée*, 10(3), 263-291.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Ruymgaart, F. H. (1980). A unified approach to the asymptotic distribution theory of certain midrank statistics. In J. P. Raoult (dir.), *Lecture Notes on Mathematics*, No. 821 (p. 1-18). Berlin : Springer Verlag.
- Saddler, B. et Graham, S. (2005). The effects of peer-assisted sentence-combining instruction on the writing performance of more and less skilled young writers. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 43-54.
- Sall, H. N. et De Ketele, J. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : Apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 119-142.

- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Seliger, H. W. (1975). Inductive method and deductive method in language teaching: A re-examination. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, (13), 1-18.
- Shaffer, C. (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *Modern Language Journal*, (73), 395-403.
- Spada, N. et Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G., et al. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Takimoto, M. (2008). The effects of deductive and inductive instruction on the development of language learners' pragmatic competence. *Modern Language Journal*, 92(3), 369-386.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, J., Fortier, G. et Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière éducation.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tashakhori, A. et Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ters, F., Reichenbach, D. et Mayer, G. (1995). *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. Paris: O.C.D.L.
- Thibeault, J. et Fleuret, C. (2013). Conjuguer grammaire et littérature de jeunesse. *Québec français*, (168), p.72-73.
- Tomassone, R. (Ed.). (2001). *Grands repères culturels pour une langue: Le français*. Paris: Hachette.
- Tomassone, R. et Leu-Simon, C. (2002). *Pour enseigner la grammaire*. Paris: Delagrave.

- Trudeau, S. (2005). *Le crayon rouge*. Montréal: Éditions ERPI.
- Valiquette, J. (1989). L'accord du participe passé. *Québec français*, (75), 28-29.
- Valiquette, J. (1993). L'accord de l'adjectif et du participe passé. *Québec français*, (90), 54-57.
- Vallerand, R.; Blais, M.; Brière, N. et Pelletier, L. (1989). Construction et validation à l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21 (3), 323-349.
- Van der Maren, J. (2003). La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement (2e éd ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Van Galen, G. P. (1991). Handwriting : issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science*, 10, 165-191.
- Verrac, M. (31 mai 2006). Qualité, notion ou concept : Rappel historique. *Cycnos*, 23(1), 31 mai 2006.
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec Français*, 110, p.45-47.
- Villers, D. (1996). Des savoirs, des outils, des pratiques. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 283-300). Paris: L'Harmattan.
- Vincent, F. (2005). Portrait de l'utilisation de l'ouvrage de grammaire de référence par des enseignants et des élèves de première à troisième secondaire et facteurs influençant sa consultation autonome par les élèves lors de leur rédaction de textes. Mémoire de maîtrise en linguistique, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Vincent, F. et Nadeau, M. (2007). L'ouvrage de grammaire dans les classes du secondaire : Qui s'en sert? pourquoi? . In M. Lebrun (dir.), *Actes de colloque AIRDF, le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Vincent, F., Dezutter, O. et Lefrançois, P. (2013). Enseigner la grammaire selon une méthode inductive ou déductive? *Québec français*, (170), 93-94.
- Vogel, S., Herron, C., Cole, S. P. et York, H. (2011). Effectiveness of a guided inductive versus a deductive approach on the learning of grammar in the intermediate level college french classroom. *Foreign Language Annals*, 4(2), 353-380.
- Wagner, R.-L. et Pinchon, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris: Hachette.

- Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-295.
- Wilmet, M. (2007). *La grammaire renouvelée*. Bruxelles: de Boeck.
- Wittorski, R. (1997). Analyse du travail et production de compétences collectives. Paris: L'Harmattan.
- Woods, C. M. (2002). Factor analysis of scales composed of binary items: Illustration with the maudsey obsessional compulsive inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 215-223.

ANNEXE 1 : GUIDE DE L'ENSEIGNANT

Déroutement

Préalable à l'expérimentation	Distribuer aux élèves la demande éthique de la recherche
Cours 1	Local informatique: faire le prétest (informatique) - 30 à 55 minutes
Cours 2	Rédaction (description 80 mots) - processus d'autocorrection + CN
Cours 3	1re leçon (75 minutes) - 1 groupe inductif/ 1 groupe déductif
Cours 4	2e leçon (75 minutes) - 1 groupe inductif / 1 groupe déductif
Cours 5	3e leçon (75 minutes) - 1 groupe inductif/ 1 groupe déductif
Cours 6	4e leçon (75 minutes) - 1 groupe inductif / 1 groupe déductif
Cours 7	Pos-test informatique (50 minutes): idem
Cours 8	Rédaction: 80 mots - processus d'autocorrection + CN
Entrevues	avec 2 élèves par classe par la suite
Mai	test rétention à long terme (55 minutes) + rédaction 80 mots - processus d'autocorrection + CN

DÉROULEMENT DES LEÇONS (COURS 3-4-5 ET 6)

Leçon inductive	Leçon déductive
Distribution du cahier et temps, en dyades, pour verbaliser et transcrire leurs observations. (40 minutes)	Explications complètes de l'enseignant (20 minutes)
Résumé de l'enseignant (correction) et réponse aux questions (15 minutes)	

Exercisation (20 minutes)	Exercisation (40 minutes) + corrigé (15 minutes)
---------------------------	--

COURS 1

PRÉTEST SUR MOODLE + QUESTIONNAIRE

COURS 2

RÉDACTION

COURS 3

1RE LEÇON - RECONNAITRE LES COMPLÉMENTS DU NOM

1. RECONNAITRE LES COMPLÉMENTS DU NOM

Observe les extraits suivants. Pour chaque case, réponds aux questions qui te sont demandées.

<p>Harry ne ressemblait pas au <u>reste de la famille</u>. L'<u>oncle Vernon</u> était grand, avec une énorme moustache noire et quasiment pas de cou. La tante Pétunia avait un <u>visage chevalin</u> et une <u>silhouette osseuse</u>. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de grands yeux verts étincelants et des <u>cheveux noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer</u>. Il portait des <u>lunettes rondes</u> et une mince cicatrice en zigzag marquait son front.</p> <p>Harry Potter et la chambre des secrets, J.K. Rowling (1998) p.8</p> <p>Il avait passé dix ans chez les Dursley, en croyant ce que les Dursley lui avaient dit de ses parents, c'est-à-dire qu'ils s'étaient tués dans un accident de voiture, et sans jamais comprendre pourquoi, sans le vouloir, il provoquait toujours d'étranges phénomènes autour de lui.</p> <p>Harry Potter et la chambre des secrets, J.K. Rowling (1998) p.9</p>	<p>Décris...</p> <p>L'emplacement des mots soulignés et des mots en gras</p> <p>La différence entre les deux textes</p> <p>Les accords</p> <p>Les classes de mots et les groupes de mots soulignés et en gras</p>
---	---

<p>Harry ne ressemblait pas au <u>reste</u>. L'<u>oncle</u> était grand, avec une <u>moustache</u> et quasiment pas de cou. La <u>tante</u> avait un <u>visage</u> et une <u>silhouette</u>. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec des <u>yeux</u> et des <u>cheveux</u>. Il portait des <u>lunettes</u> et une <u>cicatrice</u> marquait son front.</p> <p>Il avait passé dix ans chez les Dursley, en croyant ce que les Dursley lui avaient dit de ses parents, c'est-à-dire qu'ils s'étaient tués dans un <u>accident</u>, et sans jamais comprendre pourquoi, sans le vouloir, il provoquait toujours des <u>phénomènes</u> autour de lui.</p>	<p>Observe les textes et compare-les aux textes du carré précédent. Décris tes observations</p>
<p>*Harry ne ressemblait pas au de la famille <u>reste</u>. Le Vernon <u>oncle</u> était grand, avec une noire <u>moustache</u> énorme et quasiment pas de cou. La Pétunia <u>tante</u> avait un chevalin <u>visage</u> et une osseuse <u>silhouette</u>. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de verts étincelants <u>yeux</u> grands et des d'un noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer <u>cheveux</u>. Il portait des rondes <u>lunettes</u> et une en forme d'éclair <u>cicatrice</u> mince marquait son front.⁵³</p>	<p>Observe ce texte non-syntaxique. Que remarques-tu?</p>
<p>Le <u>véhicule</u> du voisin avance. Le <u>véhicule</u> avance.</p> <p>Un <u>véhicule</u> blindé se déplace. Un <u>véhicule</u> se déplace.</p> <p>Une <u>canne</u> à pêche est utile. Une <u>canne</u> est utile.</p>	<p>Décris la manipulation ici illustrée.</p>

⁵³ Une phrase précédée d'un «*» signifie que celle-ci est non-syntaxique.

<p>Ce <u>devoir de mathématique</u> est à compléter. Ce <u>devoir difficile</u> est à compléter.</p> <p>Cet <u>homme qui plantait des légumes</u> aimait le jardinage. Cet <u>homme patient</u> aimait le jardinage.</p> <p>Mon <u>frère Étienne</u> aime la fondue. Mon <u>frère gourmand</u> aime la fondue.</p>	<p>Décris la manipulation ici illustrée.</p>
<p>Le <u>plastron rembourré</u> était <i>efficace</i>. Le <u>plastron</u> était <i>efficace</i>. * Le <u>plastron rembourré</u> était.</p> <p>La <u>situation dramatique</u> était <i>insoutenable</i>. La <u>situation</u> était <i>insoutenable</i>. *La <u>situation dramatique</u> était.</p>	<p>Décris les manipulations ici illustrées.</p>
<p>Fragile, la <u>feuille</u> pouvait se déchirer. La <u>feuille fragile</u> pouvait se déchirer. La <u>feuille, fragile</u>, pouvait se déchirer.</p> <p>Décidée à rentrer, la <u>fugueuse</u> revint la tête basse. La <u>fugueuse décidée à rentrer</u> revint la tête basse. La <u>fugueuse, décidée à rentrer</u>, revint la tête basse.</p> <p>Persuadé qu'il avait raison, l'<u>avocat</u> continua à s'obstiner. L'<u>avocat persuadé qu'il avait raison</u> continua à s'obstiner. L'<u>avocat, persuadé qu'il avait raison</u>, continua à s'obstiner.</p>	<p>Décris les manipulations ici illustrées.</p>

<p>L'<u>arbre</u>, qui était un érable, en imposait. L'<u>arbre</u> qui était un érable en imposait. *Qui était un érable, l'<u>arbre</u> en imposait.</p> <p>Le touriste, de Paris, admirait ma ville. Le touriste de Paris admirait ma ville. *De Paris, le touriste admirait ma ville.</p> <p><u>Ginette</u>, ma mère, aime le pâté chinois. *Ma mère, <u>Ginette</u> aime le pâté chinois.</p>	<p>Décris les manipulations ici illustrées.</p>
---	---

Résumé des observations (à remplir en grand groupe)

1. RECONNAITRE LES COMPLÉMENTS DU NOM

Observe les extraits suivants. Pour chaque case, inscris tes observations en lien avec ce qui est illustré.

<p>Harry ne ressemblait pas au reste de la famille. L'oncle Vernon était grand, avec une énorme moustache noire et quasiment pas de cou. La tante Pétunia avait un visage chevalin et une silhouette osseuse. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de grands yeux verts étincelants et des cheveux d'un noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer. Il portait des lunettes rondes et une mince cicatrice en forme d'éclair marquait son front.</p> <p>Harry Potter et la chambre des secrets, J.K. Rowling (1998) p.8</p> <p>Il avait passé dix ans chez les Dursley, en croyant ce que les Dursley lui avaient dit de ses parents, c'est-à-dire qu'ils s'étaient tués dans un accident de voiture, et sans jamais comprendre pourquoi, sans le vouloir, il provoquait toujours d'étranges phénomènes autour de lui.</p> <p>Harry Potter et la chambre des secrets, J.K. Rowling (1998) p.9</p>	<p>Observations à faire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les compléments du nom donnent de l'information sur un nom. 2. Les compléments du nom sont placés autour d'un nom. 3. Il existe différentes sortes de compléments du nom (adjectifs, gprep, sub.rel, GN) 4. Il peut y avoir beaucoup ou peu de CN, cela dépend de l'auteur, du contexte, etc..., de l'effet, etc.. - intention de communication. 5. L'adjectif, un receveur d'accord, peut recevoir des marques d'accord
<p>Harry ne ressemblait pas au reste. L'oncle était grand, avec une moustache et quasiment pas de cou. La tante avait un visage et une silhouette. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec des yeux et des cheveux. Il portait des lunettes et une cicatrice marquait son front.</p> <p>Il avait passé dix ans chez les Dursley, en croyant ce que les Dursley lui avaient dit de ses parents, c'est-à-dire qu'ils s'étaient tués dans un accident, et sans jamais comprendre pourquoi, sans le vouloir, il provoquait toujours des phénomènes autour de lui.</p>	<p>Observations à faire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. On peut enlever les CN. La phrase reste syntaxique, mais dans certains cas, elle perd de son sens. 2. En enlevant les CN, on perd beaucoup d'informations. 3. Dans le deuxième extrait, où il y avait moins de CN, leur retrait n'a presque pas d'impact sur la phrase.

<p>*Harry ne ressemblait pas au <u>de la famille</u> reste. Le <u>Vernon</u> oncle était grand, avec une <u>noire</u> moustache <u>énorme</u> et quasiment pas de cou. La <u>Pétunia</u> tante avait un <u>chevalin</u> visage et une <u>osseuse</u> silhouette. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de <u>verts étincelants</u> yeux <u>grands</u> et des <u>d'un noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer</u> cheveux. Il portait des <u>rondes</u> lunettes et une <u>en forme d'éclair</u> cicatrice <u>mince</u> marquait son front.</p>	<p>Observations à faire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les CN ne sont, dans l'ensemble, pas déplaçable. 2. Certains CN adjectifs peuvent être placés devant le nom. 3. Les CN doivent être placés après le nom.
<p>Le véhicule <u>du voisin</u> avance. Le véhicule avance.</p> <p>Un véhicule <u>blindé</u> se déplace. Un véhicule se déplace.</p> <p>Une canne <u>à pêche</u> est utile. Une canne est utile.</p>	<p>Observations à faire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les CN sont effaçables.
<p>Ce devoir <u>de mathématique</u> est à compléter. Ce devoir <u>difficile</u> est à compléter.</p> <p>Cet homme <u>qui plantait des légumes</u> aimait le jardinage Cet homme <u>patient</u> aimait le jardinage.</p> <p>Mon frère <u>Étienne</u> aime la fondue. Mon frère <u>gourmand</u> aime la fondue.</p>	<p>Observations à faire</p> <p>Les CN sont remplaçables par un adjectif.</p>
<p>Le plastron <u>rembourré</u> était <i>efficace</i>. Le plastron était <i>efficace</i>. * Le plastron <u>rembourré</u> était.</p> <p>La situation <u>dramatique</u> était <i>insoutenable</i>. La situation était <i>insoutenable</i>. *La situation <u>dramatique</u> était.</p>	<p>Observations à faire</p> <p>L'adjectif CN est effaçable, mais l'adjectif attribut ne l'est pas.</p>

<p><u>Fragile</u>, la feuille pouvait se déchirer. La feuille <u>fragile</u> pouvait se déchirer. La feuille, <u>fragile</u>, pouvait se déchirer.</p> <p><u>Décidée à rentrer</u>, la fugueuse revint la tête basse. La fugueuse <u>décidée à rentrer</u> revint la tête basse. La fugueuse, <u>décidée à rentrer</u>, revint la tête basse.</p> <p>Persuadé qu'il avait raison, l'<u>avocat</u> continua à s'obstiner. L'<u>avocat</u> persuadé qu'il avait raison continua à s'obstiner. L'<u>avocat</u>, persuadé qu'il avait raison, continua à s'obstiner.</p>	<p>Observations à faire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'adjectif peut avoir une expansion, et ainsi former un Gadj. 2. Un participe passé employé seul est considéré comme un adjectif. 3. Le Gadj. peut être détaché par une virgule, soit après le nom, soit avant le nom sujet. <p>Observations possibles</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'ajout des virgules après le nom donne une dimension explicative au CN.
<p>L'<u>arbre</u>, qui était un érable, en imposait. L'<u>arbre</u> qui était un érable en imposait. *Qui était un érable, l'<u>arbre</u> en imposait.</p> <p>Le touriste, de Paris, admirait ma ville. Le touriste de Paris admirait ma ville. *De Paris, le touriste admirait ma ville.</p> <p>Ginette, ma mère, aime le pâté chinois. *Ma mère, Ginette aime le pâté chinois</p>	<p>Observations à faire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les CN qui ne sont pas des adjectifs peuvent aussi être isolés par des virgules après le nom, mais pas avant.

Résumé des observations (à remplir en grand groupe)

1. Les compléments du nom donnent de l'information sur un nom et sont placés autour de lui.
2. Il existe différentes sortes de compléments du nom (adjectifs, gprep, sub.rel, GN)
4. Il peut y avoir beaucoup ou peu de CN, cela dépend de l'auteur, du contexte, etc...
5. Les CN sont placés après le nom, sauf certains adjectifs. Ils ne sont pas déplaçables, mais sont effaçables.
6. Les CN peuvent souvent être isolés par une virgule.

REPÉRER LES COMPLÉMENTS DU NOM

EXERCICES

« Marie, Anne et Geneviève s'imaginaient une chaumière coquette et rustique. Jamais Jeanne n'avait pu se résigner à décrire sous son vrai jour la ruine calcinée qui avait été le foyer de son bonheur. Ses amies ne pouvaient donc voir avec ses yeux cette immense pièce désolée, où des tapisseries en lambeaux masquaient des fenêtres très hautes aux volets perpétuellement clos. La lueur des chandelles tremblait sur les poutres noircies du plafond et prêtait un air sinistre au seul portrait d'ancêtre qui ait survécu à l'hécatombe.»

Jeanne, fille du Roy (Suzanne Martel, 1974, p.27)

1. Encadre les noms du texte suivant.
2. Comment fais-tu pour savoir que ce sont des noms?

3. Souligne les compléments de ces noms.
4. Comment fais-tu pour savoir que ce sont des CN?
5. Est-ce que certains compléments peuvent être déplacés? Si oui, lesquels?

6. Enlève les compléments du nom de l'extrait suivant.

«Les canots glissent à travers la forêt d'automne. La Nouvelle-France se pare de ses plus beaux atours, et un soleil radieux illumine les arbres dont les couleurs magnifiques enchantent la Fille du Roy. C'est la saison que les colons ont baptisé l'été des Indiens.» (p.116)

«Simon n'est pas surnommé pour rien le Bâtitteur. Sa hache, maniée d'une main adroite, façonne la porte, les meubles et les étagères exigés par Jeanne.» (p.125)

«Les produits de la chasse compléteront ce menu frugal qui est celui de tous les colons du pays de l'époque. La mélasse et les raisins secs, amenés par bateaux des Antilles, sont les seules douceurs qui agrémentent la fadeur de ces repas monotones.»

7. Ajoutez des CN aux textes suivants afin d'ajouter des informations.

«Un matin, alors que les passagers admiraient les rochers, Soeur Bourgeoys entraîna Jeanne vers la cabine.» (p.46)

«Simon dépose son aviron et enlève son bonnet.» (p.88)

«Jeanne enfila sa robe et se glissa entre les draps.» (p.106)

COURS 4

IDENTIFIER LES SORTES DE COMPLÉMENTS DU NOM

2. IDENTIFIER LES SORTES DE COMPLÉMENTS DU NOM

Observe les phrases suivantes. Pour chaque case, inscrie tes observations en lien avec ce qui est illustré.

<p>La <u>foule</u> surexcitée jetait maintenant son dévolu sur un <u>garçon</u> qui venait d'entrer dans la cafétéria. Petit et maigre, le <u>pauvre</u> marchait plié en deux sous le <u>poids des livres</u> qu'il portait sous le bras. Le <u>trait</u> qui était particulier chez lui, c'était sa dentition : ses <u>incisives</u> avancées lui donnaient un peu l'<u>air</u> d'un rongeur. Cela lui a valu, à l'école, un <u>surnom</u> peu flatteur. Le pauvre <u>garçon</u>, <u>victime</u> de moqueries constantes, n'aurait pu choisir un pire moment pour faire son apparition.</p> <p>Bec-de-rat, David Brodeur (2003), p.17</p> <p>Il s'agissait d'un <u>homme d'environ vingt-cinq ans, très grand, vêtu d'un pantalon rapiécé et d'un blouson de cuir bariolé de graffitis</u>. Son <u>crâne chauve</u> était presque complètement recouvert d'un tatouage et un <u>anneau d'or</u> était accroché à sa <u>narine gauche</u>. Son <u>teint blême</u> lui conférait une <u>allure quasi spectrale</u>. Mais ce qui retenait surtout l'attention, c'était son <u>regard, tellement bizarre qu'il glaçait le sang</u>.</p> <p>Bec-de-rat, David Brodeur (2003), p.47</p>	<p>Décris ce qui est ici illustré dans les exemples en portant une attention particulière aux sortes de compléments du nom.</p>
<p>La <u>foule surexcitée</u> jetait maintenant son dévolu sur un <u>garçon entré dans la cafétéria</u>. Le <u>pauvre petit et maigre</u> marchait plié en deux sous le <u>poids transporté sous le bras</u>. Son <u>trait particulier</u>, c'était sa dentition : ses <u>incisives avancées</u> lui donnaient un peu l'<u>air animal</u>. Cela lui a valu, à l'école, un <u>surnom peu flatteur</u>. Le <u>pauvre garçon intimidé</u>, n'aurait pu choisir un <u>pire moment pour faire son apparition</u>.</p>	<p>Décris ce qui est ici illustré dans les exemples en portant une attention particulière aux sortes de compléments du nom. Quel effet cela crée-t-il?</p>

<p>La <u>foule</u> qui était surexcitée jetait maintenant son dévolu sur un <u>garçon</u> qui venait d'entrer dans la cafétéria. Le <u>pauvre</u> qui s'avérait petit et maigre marchait plié en deux sous le <u>poids</u> que ses livres représentaient. Le <u>trait</u> qui était particulier chez lui, c'était sa dentition : ses <u>incisives</u> qu'on remarquait avancées lui donnaient un peu l'<u>air</u> qu'ont les animaux. Cela lui a valu, à l'école, un <u>surnom</u> qui était peu flatteur. Le <u>garçon</u> dont on apercevait la timidité, n'aurait pu choisir un <u>moment</u> où ce serait pire pour faire son apparition.</p> <p style="text-align: center;">Le <u>jour</u> que tu as choisi me semble bien. Le <u>jour</u> qui a été choisi me semble bien. Le <u>jour</u> où nous fêterons me semble bien.</p>	<p>Décris ce qui est ici illustré dans les exemples en portant une attention particulière aux sortes de compléments du nom. Quel effet cela crée-t-il?</p>
<p>La <u>foule</u>, une bande d'excités, jetait maintenant son dévolu sur un <u>garçon</u>, le nouvel arrivé. Le <u>pauvre Jacob</u> marchait plié en deux sous un <u>poids</u>, ses livres. Son <u>trait</u>, une horreur: ses <u>incisives</u>, deux palettes, lui donnaient un peu un <u>air</u>, une ressemblance avec un rongeur. Cela lui a valu, à l'école, un <u>surnom</u>, une insulte. Le <u>garçon</u>, victime de moqueries constantes, n'aurait pu choisir un pire moment pour faire son apparition.</p> <p style="text-align: center;">Le <u>fromage Saint-Paulin</u> est très populaire. J'irai dans un <u>pays</u> montagneux, la Suisse. J'aime mon <u>ami Henri</u> comme si c'était mon frère. Depuis cette <u>fête</u>, l'Halloween, je ne cesse de manger des bonbons.</p> <p style="text-align: center;">L'<u>escalade</u>, un sport dangereux, a de plus en plus d'adeptes. Les <u>Abitibiens</u>, des gens fiers, organisent un festival. Je n'irai pas à cette <u>soirée</u>, un fiasco assuré. La <u>varicelle</u>, une maladie, fait plusieurs victimes chaque année.</p>	<p>Décris ce qui est ici illustré dans les exemples en portant une attention particulière aux sortes de compléments du nom. Quel effet cela crée-t-il?</p>

<p>La <u>foule d'élèves surexcités</u> jetait maintenant son dévolu sur un <u>garçon dans la cafétéria</u>. Le <u>pauvre à plaindre</u> marchait plié en deux sous le <u>poids des livres</u>. Le <u>trait à remarquer</u>, c'était sa dentition : ses <u>incisives à l'avant</u> lui donnaient un peu l'<u>air d'un rongeur</u>. Cela lui a valu, à l'école, le <u>surnom de Bec-de-Rat</u>. Le <u>garçon sans amis</u>, <u>victime de moqueries constantes</u>, n'aurait pas pu choisir un moment <u>avec plus de risques</u> pour faire son apparition.</p> <p>Le <u>renouvellement de sa prescription</u> demande une <u>attente de vingt minutes</u>.</p> <p>La <u>poêle à frire</u> est souvent utilisée dans le <u>restaurant de Marco</u>.</p> <p>La <u>chemise sur la chaise</u> traîne là depuis quelques jours.</p>	<p>Décris ce qui est ici illustré dans les exemples en portant une attention particulière aux sortes de compléments du nom. Quel effet cela crée-t-il?</p>
<p>Depuis ce <u>moment béni</u>, nous nous sommes mis à gagner.</p> <p>Depuis ce <u>moment de bonheur</u>, nous nous sommes mis à gagner.</p> <p>Depuis ce <u>moment, un pur bonheur</u>, nous nous sommes mis à gagner.</p> <p>Depuis ce <u>moment où nous étions envahis de bonheur</u>, nous nous sommes mis à gagner.</p>	<p>Décris les manipulations ici illustrées.</p>

Résumé des observations (à remplir en grand groupe)

2. IDENTIFIER LES SORTES DE COMPLÉMENTS DU NOM

Observe les phrases suivantes. Pour chaque case, inscrie tes observations en lien avec ce qui est illustré.

<p>La <u>foule</u> surexcitée jetait maintenant son dévolu sur un <u>garçon</u> qui venait d'entrer dans la cafétéria. Petit et maigre, le <u>pauvre</u> marchait plié en deux sous le <u>poids</u> des livres qu'il portait sous le bras. Le <u>trait</u> qui était particulier chez lui, c'était sa dentition : ses <u>incisives</u> avancées lui donnaient un peu l'<u>air</u> d'un rongeur. Cela lui a valu, à l'école, un <u>surnom</u> peu flatteur. Le pauvre <u>garçon</u>, <u>victime</u> de moqueries constantes, n'aurait pu choisir un pire moment pour faire son apparition.</p> <p>Bec-de-rat, David Brodeur (2003), p.17</p> <p>Il s'agissait d'un <u>homme d'environ vingt-cinq ans, très grand, vêtu d'un pantalon rapiécé et d'un blouson de cuir bariolé de graffitis</u>. Son <u>crâne chauve</u> était presque complètement recouvert d'un tatouage et un <u>anneau d'or</u> était accroché à sa <u>narine gauche</u>. Son <u>teint blême</u> lui conférait une <u>allure quasi spectrale</u>. Mais ce qui retenait surtout l'attention, c'était son <u>regard, tellement bizarre qu'il glaçait le sang</u>.</p> <p>Bec-de-rat, David Brodeur (2003), p.47</p>	<p>Observations à faire:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Des adjectifs peuvent être CN 2. Des sub. rel. peuvent être CN 3. Des Gprep peuvent être CN 4. Des GN peuvent être CN <p>Observations souhaitables:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il est bien de varier les sortes de CN 2. Il y a beaucoup de CN dans une description 3. L'adjectif peut être éloigné du nom qu'il qualifie par d'autres groupes.
<p>La <u>foule surexcitée</u> jetait maintenant son dévolu sur un <u>garçon entré dans la cafétéria</u>. Le <u>pauvre petit et maigre</u> marchait plié en deux sous le <u>poids transporté sous le bras</u>. Le <u>trait particulier</u>, c'était sa dentition : ses <u>incisives avancées</u> lui donnaient un peu l'<u>air animal</u>. Cela lui a valu, à l'école, un <u>surnom peu flatteur</u>. Le <u>pauvre garçon intimidé</u>, n'aurait pu choisir un <u>pire</u> moment pour faire son apparition.</p>	<p>Observations à faire:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les Gadj peuvent être CN 2. Le Gadj peut avoir une longueur variable. <p>Observations souhaitables:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les Gadj peuvent être avant ou après le nom (pas tous)

<p>La <u>foule</u> qui était surexcitée jetait maintenant son dévolu sur un <u>garçon</u> qui venait d'entrer dans la cafétéria. Le <u>pauvre</u> qui s'avérait petit et maigre marchait plié en deux sous le <u>poids</u> que ses livres représentaient. Le <u>trait</u> qui était particulier chez lui, c'était sa dentition : ses <u>incisives</u> qu'on remarquait avancées lui donnaient un peu l'<u>air</u> qu'ont les animaux. Cela lui a valu, à l'école, un <u>surnom</u> qui était peu flatteur. Le <u>garçon</u> dont on apercevait la timidité, n'aurait pu choisir un <u>moment</u> où ce serait pire pour faire son apparition.</p> <p>Le <u>jour que tu as choisi</u> me semble bien. Le <u>jour qui a été choisi</u> me semble bien. Le <u>jour où nous fêterons</u> me semble bien.</p>	<p>Observations à faire:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les sub.rel. peuvent être CN 2. Les sub. contiennent un verbe conjugué 3. Les sub. rel. commencent par un pronom relatif (que, qui, qu', dont, où,...) <p>Observations souhaitables:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Certaines sub.rel. s'emploient mieux que d'autres 2. La surabondance de sub.rel. alourdit le texte.
<p>La <u>foule</u>, une bande de chacals, jetait maintenant son dévolu sur un <u>garçon</u>, le nouvel arrivé. Le <u>pauvre Jacob</u> marchait plié en deux sous le <u>poids</u>, une tonne. Son <u>trait</u>, une horreur: ses <u>incisives</u>, deux palettes, lui donnaient un peu un <u>air</u>, une ressemblance avec un rongeur. Cela lui a valu, à l'école, un <u>surnom</u>, une insulte. Le <u>garçon</u>, victime de moqueries constantes, n'aurait pu choisir un pire moment pour faire son apparition.</p> <p>Le <u>fromage Saint-Paulin</u> est très populaire. J'irai dans un <u>pays</u> montagneux, la Suisse. J'aime mon <u>ami Henri</u> comme si c'était mon frère. Depuis cette <u>fête</u>, l'Halloween, je ne cesse de manger des bonbons.</p> <p>L'<u>escalade</u>, un sport dangereux, a de plus en plus d'adeptes. Les <u>Abitibiens</u>, des gens fiers, organisent un festival. Je n'irai pas à cette <u>soirée</u>, un fiasco assuré. La <u>varicelle</u>, une maladie, fait plusieurs victimes chaque année.</p>	<p>Observations à faire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De GN peuvent servir de CN 2. Les GN peuvent avoir comme noyau un nom propre ou un nom commun 3. Le nom noyau peut avoir une expansion <p>Observations souhaitables</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'utilisation d'un GN explicatif CN implique une coupure dans le rythme de lecture. 2. Les noms communs compléments doivent être isolés par deux virgules.

<p>La <u>foule d'élèves surexcités</u> jetait maintenant son dévolu sur un <u>garçon dans la cafétéria</u>. Le <u>pauvre à plaindre</u> marchait plié en deux sous le <u>poids des livres</u>. Le <u>trait à remarquer</u>, c'était sa dentition : ses <u>incisives à l'avant</u> lui donnaient un peu l'<u>air d'un rongeur</u>. Cela lui a valu, à l'école, le <u>surnom de Bec-de-Rat</u>. Le <u>garçon sans amis, victime de moqueries constantes</u>, n'aurait pas pu choisir un moment avec plus de risques pour faire son apparition.</p> <p>Le <u>renouvellement de sa prescription</u> demande une <u>attente de vingt minutes</u>.</p> <p>La <u>poêle à frire</u> est souvent utilisée dans le <u>restaurant de Marco</u>.</p> <p>La <u>chemise sur la chaise</u> traîne là depuis quelques jours.</p>	<p>Observations à faire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Des Gprep peuvent servir de CN 2. Le Gprep commence par une préposition (à, de, avec, d', dans, sans, etc.). <p>Observations souhaitables</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la prep. peut être suivie d'un GN, du GVinf, etc.
<p>Depuis ce <u>moment béni</u>, nous nous sommes mis à gagner.</p> <p>Depuis ce <u>moment de bonheur</u>, nous nous sommes mis à gagner.</p> <p>Depuis ce <u>moment, un pur bonheur</u>, nous nous sommes mis à gagner.</p> <p>Depuis ce <u>moment où nous étions envahis de bonheur</u>, nous nous sommes mis à gagner.</p>	<p>Observations à faire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les noms peuvent avoir tous les CN possibles. 2. On peut remplacer une sorte de CN par une autre. <p>Observations souhaitables</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Deux CN de sortes différentes peuvent apporter la même information. 2. C'est le scripteur qui choisit le CN qui lui semble le plus approprié au contexte.

Résumé des observations (à remplir en grand groupe)

1. Les CN peuvent être des adjectifs, des sub. rel, des Gprep ou des GN.
2. les adjectifs peuvent avoir des expansions
3. Les sub. contiennent un verbe conjugué et commencent par un pronom relatif (que, qui, qu', dont, où,...)
4. Les GN CN peuvent avoir comme noyau un nom propre ou un nom commun et peut avoir une expansion
5. Le Gprep commence par une préposition (à, de, avec, d', dans, sans, etc.).

2. IDENTIFIER LES SORTES DE COMPLÉMENTS DU NOM

EXERCICES

1. Soulignez les groupes prépositionnels (Gprep) compléments du nom (CN) des extraits précédents. Encadrez les noms qu'ils complètent.

« Plusieurs maisons de bois se blottissent à l'ombre du Cap Diamant. Des canots et des embarcations de tous genres sont échoués sur la berge. Au loin, une côte abrupte escalade la falaise, conduisant à la partie haute de la ville. »⁵⁴

« C'est un grand parc avec un bassin au milieu, une espèce d'arc de triomphe d'un côté, des petits coins aménagés pour les enfants, des tables spéciales pour jouer aux échecs ou aux dames, de beaux arbres. »⁵⁵

2. Soulignez les subordonnées relatives CN de l'extrait suivant. Encadrez les noms qu'ils complètent.

« Un matin, alors que les passagers réunis sur le pont admiraient les rochers qui surplombaient la rivière Saguenay, Soeur Bourgeoys entraîna Jeanne vers la cabine étroite que la fondatrice avait partagée avec cinq des novices. »⁵⁶

3. Repérez les CN du texte suivant et indiquez leur sorte au-dessus (Gadj, GN, Grep, sub. rel.).

« Pierre eut beau faire remarquer au garde-magasin que les entassements de tonneaux et les piles de sacs de farine qu'il apercevait là-bas, au fond de l'entrepôt, lui semblaient bien hauts pour une si petite armée, il n'obtint rien de plus, sinon un avertissement lourd de menace. »⁵⁷

4. Ajoutez des compléments du nom variés à l'extrait suivant afin d'ajouter de la précision.

« Tout à coup, nous avons débouché sur une esplanade pavée qui aboutissait à la porte. Des archers se tenaient un peu partout et des soldats fendaient la foule en distribuant des coups. »⁵⁸

⁵⁴ Extrait de *Jeanne, fille du Roy*, de Suzanne Martel (1974)

⁵⁵ Extrait de *Cassiopée*, de Michèle Marineau (2002, p.62)

⁵⁶ *ibid*

⁵⁷ Extrait de *Une dette de sang*, de Daniel Mativat (2003)

⁵⁸ Extrait de *La louve de mer*, de Laurent Chabin, (2008, p.6)

« Suzie a entrepris de séduire Miguel. Mais, incapable de faire ça comme tout le monde, elle le fait à sa manière, c'est-à-dire en rabrouant Miguel, en se moquant de lui, en n'étant jamais d'accord avec rien...
Résultat: tout le monde est convaincu qu'elle le déteste, et Miguel est au désespoir. »⁵⁹

5. Composez une séquence descriptive de personnage de 2 phrases. Utilisez au moins une fois chacune des sortes de CN.

⁵⁹ Extrait de Cassiopée, de Michèle Marineau (2002, p.155)

COURS 5

3. LES ACCORDS DANS LE COMPLÉMENT DU NOM

3. LES ACCORDS DANS LE COMPLÉMENT DU NOM

Observe les phrases suivantes. Pour chaque case, inscris tes observations en lien avec ce qui est illustré.

<p>Harry ne ressemblait pas au <u>reste de la famille</u>. L'<u>oncle Vernon</u> était grand, avec une énorme moustache noire et quasiment pas de cou. La <u>tante Pétunia</u> avait un <u>visage chevalin</u> et une <u>silhouette osseuse</u>. Dudley était blond et gras comme un porc. Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de grands yeux verts étincelants et des cheveux noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer. Il portait des <u>lunettes rondes</u> et une mince cicatrice en forme d'éclair marquait son front.</p> <p>Harry Potter et la chambre des secrets, J.K. Rowling (1998) p.8</p> <p>Sans être hideuse, je ne fais pas tourner les têtes. J'ai des <u>yeux bruns normaux</u>, un nez entre les deux et une <u>bouche</u> tout ce qu'il y a de plus banale. Des <u>cheveux</u>, ni frisés ni raides, juste «ordinaires», complètent le portrait. Sur le corps, je n'ai ni tatouages ni «piercings» à des <u>endroits secrets</u>... Ma mère refuse de m'acheter des <u>pantalons dont la taille ne m'arrive pas au-dessus du nombril</u>, alors oubliez les <u>décolletés plongeants</u> et les <u>bretelles spaghettis</u>. C'est ainsi. Impossible d'attirer l'attention avec mon look.</p> <p>Le Yoga c'est pas zen, Isabelle Gaul (2011) p.13-14</p> <p>Le <u>miaulement désagréable</u> a duré toute la nuit. Les <u>miaulements désagréables</u> ont duré toute la nuit.</p> <p>Le <u>facteur prudent</u> n'approche pas du <u>chien méchant</u>. Les <u>facteurs prudents</u> n'approchent pas des <u>chiens méchants</u>.</p> <p>Penser à son <u>garçon aimé</u> le fait pleurer. Penser à sa <u>fille aimée</u> le fait pleurer.</p> <p>Les <u>rayons infrarouges</u> sont indétectables. Le <u>rayon infrarouge</u> est indétectable.</p>	<p>Décris ce qui est ici illustré dans les exemples en portant une attention particulière aux accords.</p>
---	--

<p>Le <u>spectateur</u> et la <u>spectatrice</u> attentifs à la performance hurlent de joie. Il regarde son <u>père</u> et sa <u>mère</u> réunis. <u>Geneviève</u> et <u>Andréanne</u>, attendries, fondirent en larmes devant le bambin.</p> <p>Une voiture et une camionnette peinturées viennent de passer. Une voiture et une camionnette peinturée viennent de passer.</p>	<p>Décris ce qui est ici illustré.</p>
<p>Les <u>voitures</u> rouges Les <u>camions</u> noirs La <u>veste</u> verte La <u>devanture</u> bleue</p> <p>Les <u>voitures</u> rouge brique Les <u>camions</u> noir de jais La <u>veste</u> vert olive La <u>devanture</u> bleu foncé</p>	<p>Décris ce qui est ici illustré.</p>
<p>Assise en indien, la <u>dame</u> regardait au loin. Privée de nourriture, la <u>détenue</u> ne pourrait survivre longtemps. Appuyés par leurs proches, les <u>enfants</u> se sentaient appréciés. Subtils, ces <u>indices</u> menaient pourtant au coupable.</p>	<p>Décris ce qui est ici illustré.</p>
<p>L'<u>oiseau</u> de proie Les <u>oiseaux</u> de proie</p> <p>La <u>jarre</u> de miel Les <u>jarres</u> de miel</p> <p>La <u>jarre</u> à biscuits Les <u>jarres</u> à biscuits</p> <p>La <u>course</u> à pied Les <u>courses</u> à pied</p> <p>Un <u>stage</u> en entreprise Des <u>stages</u> en entreprise</p>	<p>Décris ce qui est ici illustré.</p>

<p>Le <u>café</u> qui brûlait les lèvres fut ingurgité. Les <u>cafés</u> qui brûlaient les lèvres furent ingurgités.</p> <p>J'ai donné quelques sous au <u>mendiant</u> qui dormait à la belle étoile. J'ai donné quelques sous aux <u>mendiants</u> qui dormaient à la belle étoile.</p> <p>J'ai retrouvé le <u>dollar</u> que j'avais perdu. J'ai retrouvé les <u>dollars</u> que j'avais perdu.</p> <p>L'<u>enfant</u> dont j'ai la responsabilité est à mes côtés. Les <u>enfants</u> dont j'ai la responsabilité sont à mes côtés.</p> <p>La <u>facture</u> que tu présentes me surprend. Les <u>factures</u> que tu présentes me surprennent.</p>	<p>Décris ce qui est ici illustré.</p>
--	--

Résumé des observations (à remplir en grand groupe)

3. LES ACCORDS DANS LE COMPLÉMENT DU NOM

Observe les phrases suivantes. Pour chaque case, inscris tes observations en lien avec ce qui est illustré.

<p>Harry ne ressemblait pas au reste de la famille. L'oncle Vernon était grand, avec une énorme moustache noire et quasiment pas de cou. La tante Pétunia avait un visage chevalin et une silhouette osseuse. Dudley était blond et gras comme un porc. Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de grands yeux verts étincelants et des cheveux noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer. Il portait des lunettes rondes et une mince cicatrice en forme d'éclair marquait son front.</p> <p>Harry Potter et la chambre des secrets, J.K. Rowling (1998) p.8</p> <p>Sans être hideuse, je ne fais pas tourner les têtes. J'ai des yeux bruns normaux, un nez entre les deux et une bouche tout ce qu'il y a de plus banale. Des cheveux, ni frisés ni raides, juste «ordinaires», complètent le portrait. Sur le corps, je n'ai ni tatouages ni «piercings» à des endroits secrets... Ma mère refuse de m'acheter des pantalons dont la taille ne m'arrive pas au-dessus du nombril, alors oubliez les décolletés plongeants et les bretelles spaghetti. C'est ainsi. Impossible d'attirer l'attention avec mon look.</p> <p>Le Yoga c'est pas zen, Isabelle Gaul (2011) p.13-14</p> <p>Le miaulement désagréable a duré toute la nuit. Les miaulements désagréables ont duré toute la nuit. Le facteur prudent n'approche pas du chien méchant. Les facteurs prudents n'approchent pas des chiens méchants. Penser à son garçon aimé le fait pleurer. Penser à sa fille aimée le fait pleurer. Les rayons infrarouges sont indétectables. Le rayon infrarouge est indétectable.</p>	<p>Observation à faire</p> <p>1. L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il complète, sauf pour l'adjectif <i>noir de jais</i>.</p> <p>Observation souhaitable</p> <p>1. Noir de jais contient une expansion qui caractérise le noir, alors que verts étincelants et bruns normaux sont en fait deux compléments distincts du nom noyau.</p>
---	--

<p>Le <u>spectateur</u> et la <u>spectatrice</u> attentifs à la performance hurlent de joie. Il regarde son <u>père</u> et sa <u>mère</u> réunis. <u>Geneviève</u> et <u>Andréanne</u>, attendries, fondirent en larmes devant le bambin.</p> <p>Une voiture et une camionnette peinturées viennent de passer. Une voiture et une camionnette peinturée viennent de passer.</p>	<p>Observation à faire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lorsque deux noms sont coordonnés par un et, on accorde l'adjectif avec les deux s'il concerne les deux éléments.
<p>Les <u>voitures</u> rouges Les <u>camions</u> noirs La <u>veste</u> verte</p> <p>Les <u>voitures</u> rouge brique Les <u>camions</u> noir de jais La <u>veste</u> vert olive</p> <p>Ses <u>yeux</u> turquoise Les <u>immeubles</u> orange Ses <u>yeux</u> émeraude</p>	<p>Observations à faire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. On accorde l'adjectif de couleur avec le nom. 2. Lorsque l'adjectif de couleur est composé, il est invariable 3. Lorsque l'adjectif de couleur représente une réalité, on ne l'accorde pas (yeux de la couleur d'une turquoise)
<p>Assise en indien, la dame regardait au loin. Privée de nourriture, la <u>détenue</u> ne pourrait survivre longtemps. Appuyés par leurs proches, les <u>enfants</u> se sentaient appréciés. Subtils, ces <u>indices</u> menaient pourtant au coupable.</p>	<p>Observation à faire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un adjectif complément du sujet peut être isolé en début de phrase. Il doit quand même être accordé. <p>Observation souhaitable</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un adjectif peut avoir des expansions

<p>L'<u>oiseau</u> de proie Les <u>oiseaux</u> de proie</p> <p>La <u>jarre</u> de miel Les <u>jarres</u> de miel</p> <p>La <u>jarre</u> à biscuits Les <u>jarres</u> à biscuits</p> <p>La <u>course</u> à pied Les <u>courses</u> à pied</p> <p>Un <u>stage</u> en entreprise Des <u>stages</u> en entreprise</p>	<p>Observation à faire</p> <p>1. Le nombre du nom du Gprep ne dépend pas du nombre du nom qu'il complète.</p> <p>Observations souhaitables</p> <p>1. Des noms non-comptables ne requièrent pas d'accord</p> <p>2. Certaines expressions figées (course à pied, oiseau de proie) demandent de vérifier dans le dictionnaire pour connaître le nombre.</p>
<p>Le <u>café</u> qui brûlait les lèvres fut ingurgité. Les <u>cafés</u> qui brûlaient les lèvres furent ingurgités.</p> <p>J'ai donné quelques sous au <u>mendiant</u> qui dormait à la belle étoile. J'ai donné quelques sous aux <u>mendiants</u> qui dormaient à la belle étoile.</p> <p>J'ai retrouvé le <u>dollar</u> que j'avais perdu. J'ai retrouvé les <u>dollars</u> que j'avais perdu.</p> <p>L'<u>enfant</u> dont j'ai la responsabilité est à mes côtés. Les <u>enfants</u> dont j'ai la responsabilité sont à mes côtés.</p> <p>La <u>facture</u> que tu présentes me surprend. Les <u>factures</u> que tu présentes me surprennent.</p>	<p>Observations à faire</p> <p>1. Les accords dans la subordonnée relative ne dépendent pas du nom qu'elle complète.</p> <p>2. La conjugaison du verbe peut changer si le pronom est un qui, c'est-à-dire le sujet.</p>

Résumé des observations (à remplir en grand groupe)

1. L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom.
2. Si 2 noms sont coordonnés, l'adjectif s'accorde avec les deux s'il les caractérise.
3. L'adjectif de couleur s'accorde, sauf s'il est composé ou qu'il représente. - À conserver ou non...

4. L'adjectif qui qualifie le sujet 5. L'accord des noms du Gprep ne dépend pas du nom principal du GN.

peut être isolé en début de phrase.

LES ACCORDS DANS LE COMPLÉMENT DU NOM

EXERCICES

1. Faites les accords des CN suivants.

- Des chemises (bleu ciel) _____
- Des chandails (rouge vif) _____
- Des pantalons (bleu marine) _____
- Des nouilles (brun) _____
- Des chats (noir) _____
- Des bonnets (blanc) _____
- Des jouets (rose) _____
- Un chat et une perruche (mignon) _____
- Un véhicule (stationné) _____
- Des stades (olympique) _____
- Un ami et un parent (fidèle) _____
- Des pots (de confiture) _____
- Des réserves (d'essence) _____
- Des milliers (de résultat) _____
- Des murs (de brique) _____

2. Corrigez le texte suivant en apportant une attention particulière aux accords.

Questionné sur ses traversées de la mer bleu azur, la conteuse d'histoires de l'orphelinat reprend ses droits, et elle amuse tout le monde intéressés avec ses descriptions pittoresque et ses anecdotes juteux. Oubliant la discrétion, la réserve et l'effacement prêché par les religieuses, Jeanne Chatel reparait, exubérante et boute-en train.

3. Ajoutez des compléments du nom variés dans le texte suivant en s'assurant d'y faire les accords nécessaires.

Le Moine a hoché la tête, puis il est allé frapper à la porte. Ma mère est apparue presque aussitôt. Elle portait sa tenue, et les deux pistolets. Ses cheveux étaient retenus par un bandeau. Elle s'est avancée jusqu'au bord de la dunette.⁶⁰

⁶⁰ La louve de mer, Laurent Chabin, p.127

4. Composez une phrase comprenant un adjectif de couleur CN, un groupe prépositionnel CN et une subordonnée relative en «qui».

5. Composez une description de personnage et faites une flèche entre les noms donneurs d'accord et les compléments receveurs d'accord.

COURS 6

UTILISATION APPROPRIÉE DES COMPLÉMENTS DU NOM EN PRODUCTION ÉCRITE

4. UTILISATION APPROPRIÉE DES COMPLÉMENTS DU NOM EN PRODUCTION ÉCRITE

Observe les phrases suivantes. Pour chaque case, inscris tes observations en lien avec ce qui est illustré.

<p>Il pleut depuis le début de mai; parfois un crachin dru, aigre, âpre parfois, une ondée molle et gaie comme mille baisers de mioches; [...] le climat est ambigu...</p> <p>Cette fille-là aussi: regardez ses godasses masculines, ses jeans étroits, ses cheveux taillés en brosse, pas de hanches ni de poitrine, on s'y méprendrait n'était-ce de la nuque fragile et des doigts effilés. Anne Dandurand, 1991, p.31, Avoir 17 ans</p> <p>Il pleut depuis le début; parfois un crachin, parfois une ondée; [...] le climat est ambigu...</p> <p>Cette fille-là aussi: regardez ses godasses, ses jeans, ses cheveux, pas de hanches ni de poitrine, on s'y méprendrait n'était-ce de la nuque et des doigts.</p>	<p>Compare les deux textes. Que remarques-tu? Quels effets la transformation provoque-t-elle?</p>
<p>Mon <u>chien</u> Rikiki renifle son <u>bol</u> de nourriture que j'ai judicieusement posé près de sa couche. Méfiant mais affamé, <u>Rikiki</u> finit par dévorer la <u>portion</u> que je lui ai préparée.</p> <p>Mon <u>chien</u> renifle son <u>bol</u>. <u>Rikiki</u> finit par dévorer la <u>portion</u>.</p>	<p>Compare les deux extraits. Que remarques-tu? Quels effets la transformation provoque-t-elle?</p>

Il pleut depuis le début de mai; parfois un crachin dru, aigre, âpre, puissant, râpeux, amer, acidulé, parfois, une ondée molle, moelleuse, tendre, lâche et gaie comme mille baisers de mioches excités par le monde qui les entoure et qu'ils découvrent chaque jour; [...] le climat que nous subissons est ambigu...

Énigmatique, cette fille-là aussi: regardez ses vieilles godasses masculines taillées dans un tissu de piètre qualité, ses jeans étroits troués aux deux genoux, ses courts cheveux de type militaire taillés en brosse, pas de hanches féminines ni de poitrine définie, on s'y méprendrait n'était-ce de la nuque fragile et délicate, un signe de féminité distinctif, et des doigts effilés à l'extrémité de ses mains frêles et graciles.

Mon très beau chien Rikiki, un labrador, que j'aime beaucoup, renifle son petit bol blanc crème de nourriture que j'ai judicieusement posé près de sa couche. Méfiant mais affamé, en attente d'une confirmation de ma part que tout est comestible, Rikiki finit par dévorer l'importante portion de préparation pour chien à base de poulet et de boeuf que je lui ai préparée.

Mon très beau et attachant chien Rikiki, un labrador pure race que j'aime beaucoup et qui aime jouer avec moi, renifle son petit mais solide bol blanc crème de nourriture acheté au magasin du coin que j'ai judicieusement posé près de sa couche. Méfiant de mon attitude débonnaire mais affamé par une journée complète sans toucher à de la nourriture, en attente d'une confirmation de ma part que tout est comestible, Rikiki finit par dévorer l'importante mais peu calorique portion de préparation pour chien à base de poulet et de boeuf que je lui ai préparée et qui devrait satisfaire son appétit insatiable.

Compare les extraits aux cases précédentes. Que remarques-tu? Quels effets la transformation provoque-t-elle?

<p>Mon chien renifle son bol. Rikiki dévore sa portion.</p> <p>Susplicieux, mon chien renifle son bol rempli de nourriture douteuse. Rikiki, de nature méfiante, dévore sa portion suspecte.</p> <p>Enjoué, mon chien renifle son joli bol rempli de nourriture appétissante. Rikiki, impatient de se régaler, dévore sa délicieuse portion.</p>	<p>Compare les extraits entre eux. Que remarques-tu?</p>
<p>Il pleut depuis le début de sa vie; parfois un crachin amical et courtois parfois, une ondée simultanée et vivante; [...] le climat est ambigu...</p> <p>Cette fille-là aussi: regardez ses godasses dépareillées, ses jeans de coupe fantastique, ses cheveux rigoureux et serviabes, pas de hanches ni de poitrine, on s'y méprendrait n'était-ce de la nuque sensationnelle et des doigts qui sont rouge sang.</p> <p>Mon <u>chien</u> attachant renifle son <u>bol</u> lustré de Provence. Aimé de tous, <u>Rikiki</u> finit par dévorer la <u>portion</u> qui est belle.</p>	<p>Observe les extraits. Que remarques-tu?</p>

Résume tes observations:

Comment pourrais-tu réinvestir ces observations dans tes productions écrites? (trop large)

4. UTILISATION APPROPRIÉE DES COMPLÉMENTS DU NOM EN ÉCRITURE

Observe les phrases suivantes. Pour chaque case, inscris tes observations en lien avec ce qui est illustré.

<p>Il pleut depuis le début de mai; parfois un crachin dru, aigre, âpre parfois, une ondée molle et gaie comme mille baisers de mioches; [...] le climat est ambigu...</p> <p>Cette fille-là aussi: regardez ses godasses masculines, ses jeans étroits, ses cheveux taillés en brosse, pas de hanches ni de poitrine, on s'y méprendrait n'était-ce de la nuque fragile et des doigts effilés.</p> <p>Anne Dandurand, 1991, p.31, Avoir 17 ans</p> <p>Il pleut depuis le début; parfois un crachin, parfois une ondée; [...] le climat est ambigu...</p> <p>Cette fille-là aussi: regardez ses godasses, ses jeans, ses cheveux, pas de hanches ni de poitrine, on s'y méprendrait n'était-ce de la nuque et des doigts.</p> <p>Mon <u>chien</u> Rikiki renifle son <u>bol</u> de nourriture que j'ai judicieusement posé près de sa couche. Méfiant mais affamé, <u>Rikiki</u> finit par dévorer la <u>portion</u> que je lui ai préparée.</p> <p>Mon <u>chien</u> renifle son <u>bol</u>. <u>Rikiki</u> finit par dévorer la <u>portion</u>.</p>	<p>Observations à faire</p> <p>Parfois, l'absence de CN ne nuit pas trop à la compréhension. Parfois, cela enlève des détails intéressants, voire nécessaires à la compréhension.</p>
---	---

<p>Il pleut depuis le début de mai; parfois un crachin dru, aigre, âpre, puissant, râpeux, amer, acidulé, parfois, une ondée molle, moelleuse, tendre, lâche et gaie comme mille baisers de mioches excités par le monde qui les entoure et qu'ils découvrent chaque jour; [...] le climat que nous subissons est ambigu...</p> <p>Énigmatique, cette fille-là aussi: regardez ses vieilles godasses masculines taillées dans un tissu de piètre qualité, ses jeans étroits troués aux deux genoux, ses courts cheveux de type militaire taillés en brosse, pas de hanches féminines ni de poitrine définie, on s'y méprendrait n'était-ce de la nuque fragile et délicate, un signe de féminité distinctif, et des doigts effilés à l'extrémité de ses mains frêles et graciles.</p> <p>Mon très beau <u>chien</u> Rikiki, un labrador, que j'aime beaucoup, renifle son petit <u>bol</u> blanc crème de nourriture que j'ai judicieusement posé près de sa couche. Méfiant mais affamé, en attente d'une confirmation de ma part que tout est comestible, <u>Rikiki</u> finit par dévorer l'importante <u>portion</u> de préparation pour chien à base de poulet et de boeuf que je lui ai préparée.</p> <p>Mon très beau et attachant <u>chien</u> Rikiki, un labrador pure race que j'aime beaucoup et qui aime jouer avec moi, renifle son petit mais solide <u>bol</u> blanc crème de nourriture acheté au magasin du coin que j'ai judicieusement posé près de sa couche. Méfiant de mon attitude débonnaire mais affamé par une journée complète sans toucher à de la nourriture, en attente d'une confirmation de ma part que tout est comestible, <u>Rikiki</u> finit par dévorer l'importante mais peu calorique <u>portion</u> de préparation pour chien à base de poulet et de boeuf que je lui ai préparée et qui devrait satisfaire son appétit insatiable.</p>	<p>Observations à faire</p> <p>1. L'ajout de beaucoup de compléments du nom amène un effet particulier. Peut-il y avoir excès de CN sans confusion? Cela dépend de l'effet souhaité.</p> <p>Observations souhaitables</p> <p>2. 2 CN qui se suivent peuvent amener une confusion.</p> <p>Ex: labrador pure race que j'aime beaucoup (est-ce qu'il aime le labrador ou la race?)</p>
--	---

<p>Mon chien renifle son bol. Rikiki dévore sa portion.</p> <p>Susplicieux, mon chien renifle son bol rempli de nourriture douteuse. Rikiki, de nature méfiante, dévore sa portion suspecte.</p> <p>Enjoué, mon chien renifle son joli bol rempli de nourriture appétissante. Rikiki, impatient de se régaler, dévore sa délicieuse portion.</p>	<p>Observations à faire</p> <p>Les CN peuvent participer à la création d'une atmosphère par l'utilisation d'un champ lexical.</p>
<p>Il pleut depuis le début de sa vie; parfois un crachin amical et courtois parfois, une ondée simultanée et vivante; [...] le climat est ambigu... Cette fille-là aussi: regardez ses godasses dépareillées, ses jeans de coupe fantastique, ses cheveux rigoureux et serviabes, pas de hanches ni de poitrine, on s'y méprendrait n'était-ce de la nuque sensationnelle et des doigts qui sont rouge sang.</p> <p>Mon <u>chien</u> attachant renifle son <u>bol</u> lustré de Provence. Aimé de tous, <u>Rikiki</u> finit par dévorer la <u>portion</u> qui est belle.</p>	<p>Observation à faire</p> <p>1. Les CN choisis doivent être cohérents et pertinents pour le déroulement de l'histoire.</p>

Résume tes observations:

Les compléments sont souvent utiles pour améliorer un texte.

Ceux-ci doivent être en nombre suffisant, sans nuire à la compréhension.

Les CN doivent être cohérents pour créer une atmosphère et être utiles pour la compréhension et l'appréciation du texte.

Comment pourrais-tu réinvestir ces observations dans tes productions écrites?

Lorsque tu révises ton texte, tu peux y ajouter des compléments du nom variés, cohérents et pertinents pour l'enrichir. Repère alors un nom et ajoute-lui ce complément s'il n'en a pas. Modifie le complément s'il est déjà là et que tu crois que tu peux en utiliser un plus pertinent, tout en assurant une variété.

UTILISER LES COMPLÉMENTS DU NOM LORS DE LA RÉVISION DE TEXTE

EXERCICES

1. Modifiez le texte suivant en variant les sortes de CN.

« Guillevic, dévoué, a fait mettre l'embarcation solide à l'eau pendant que ma mère déterminée rentrait dans la cabine sombre. Elle en est bientôt ressortie, vêtue d'un pantalon propre dont le bas ourlé disparaissait dans des bottes brunes par-dessus un casaquin blanc. Ses cheveux bruns étaient impeccablement tressés et surmontés d'un beau chapeau rouge. Quelques marins ricaneurs ont sifflé et elle a esquissé un sourire gentil.⁶¹ »

2.a) Améliorez le texte suivant.

« Au bout d'une bonne vingtaine de minutes qui m'ont paru interminables, nous sommes arrivés devant la superbe maison ancestrale de briques rouges des Killimer, une longue et majestueuse bâtisse, qui datait du siècle dernier, de plain-pied. Un sympathique mais sénile majordome aussi vieux et aussi décrépît que notre guide nous a accueillis et, après nous avoir fait attendre quelques interminables minutes qui m'ont paru des heures dans un mystérieux hall sombre, obscur, ombreux, opaque et sentant le moisi, il nous a introduits dans un négligé salon poussiéreux, sale, crasseux, encombré de vieux meubles sordides et aux murs fissurés surchargés d'étranges portraits fanés de famille aux couleurs passées. »⁶²

b) Quelles ont été vos principales modifications?

c) Pourquoi avez-vous opéré ces modifications?

3. Améliorez le texte suivant.

« Le glorieux lendemain matin furtif, nous avons reçu les marins lunaires à bord du bateau bossu. Amaury, l'homme vénérable, assis sur une caisse moite devant un tonneau qui sentait et qui lui servait de table, consignait au fur et à mesure leur nom cloîtré dans un fabuleux registre bleu et leur faisait passer

⁶¹ Inspiré de Laurent Chabin, *La louve des mers*, p.136

⁶² *ibid*, p.140

une sorte d'interrogatoire de test sommaire sur leurs antécédents référentiels et leurs futiles compétences de broussailles. »⁶³

4. Composez une phrase sans CN. Réécrivez-la ensuite en-dessous, en ajoutant des CN variés, cohérents et nombre suffisant.

Phrase sans CN:

Phrase avec CN:

⁶³ *ibid*, p.68-69

COURS 7 ET 8

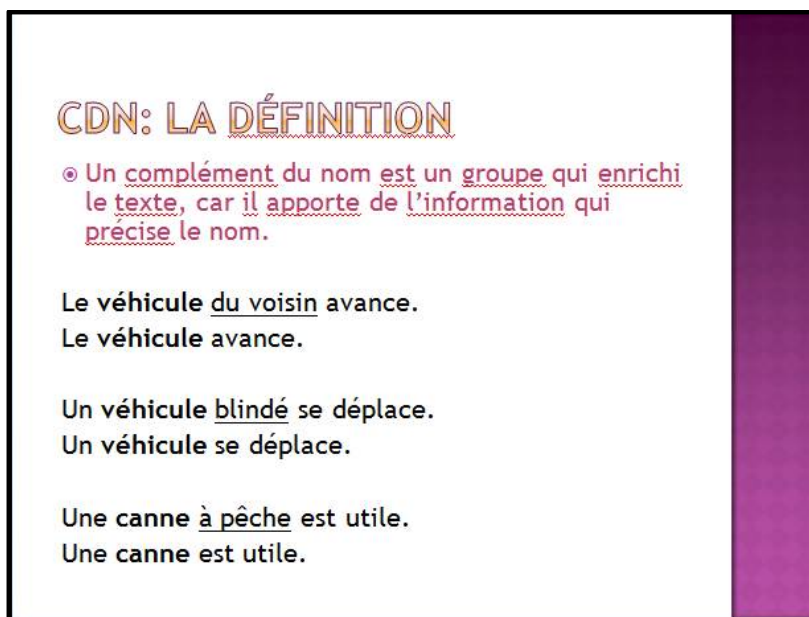
POSTTEST ET RÉDACTION

MAI 2012

TEST DE CONNAISSANCES (RÉTENTION À LONG TERME) ET
RÉDACTION

ANNEXE 2 : DIAPORAMA POWERPOINT POUR LEÇONS DÉDUCTIVES

Cours 1



COMMENT REPÉRER UN CDN?

- Tous les CDN peuvent être remplacés par un adjectif.
 - Ce devoir de mathématique est à compléter.
 - Ce devoir difficile est à compléter.

- En général, l'effacement des compléments du nom est possible.
 - Le plastron remboursé était *efficace*.
 - Le plastron était *efficace*.

COMMENT REPÉRER UN CDN?

- Les compléments du nom se positionnent autour d'un nom noyau. Ce nom noyau est non-effaçable, contrairement aux expansions.
 - Le beau garçon qui se regarde dans le miroir aime ce qu'il voit.
 - Le garçon aime ce qu'il voit.
 - *Le beau qui se regarde dans le miroir aime ce qu'il voit.

NE PAS CONFONDRE...

- ◉ Certains adjectifs peuvent avoir la fonction d'attribut du sujet. Ceux-ci n'ont donc pas la fonction de complément du nom.
 - Le plastron rembourré était *efficace*.
 - Le plastron était *efficace*.
 - * Le plastron rembourré était.

- La situation dramatique était *insoutenable*.
- La situation était *insoutenable*.
- *La situation dramatique était.

LE DÉPLACEMENT

- ◉ Beaucoup de compléments du nom se placent après le nom. Le déplacement de ces compléments est souvent impossible.
 - L'arbre, qui était un érable, en imposait.
 - L'arbre qui était un érable en imposait.
 - *Qui était un érable l'arbre en imposait.

- Le touriste, de Paris, admirait ma ville.
- Le touriste de Paris admirait ma ville.
- *De Paris, le touriste admirait ma ville.

LE DÉPLACEMENT (SUITE)

- ◉ Certains compléments, en particulier les groupes adjectifs, peuvent être détachés en début de phrase.
 - Décidée à rentrer, la fugueuse revint la tête basse.
 - La fugueuse décidée à rentrer revint la tête basse.
 - La fugueuse, décidée à rentrer, revint la tête basse.

EXEMPLE

Harry ne ressemblait pas au reste de la famille. L'oncle Vernon était grand, avec une énorme moustache noire et quasiment pas de cou. La tante Pétunia avait un visage chevalin et une silhouette osseuse. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de grands yeux verts étincelants et des cheveux d'un noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer. Il portait des lunettes rondes et une mince cicatrice en forme d'éclair marquait son front.

EXEMPLE

Harry ne ressemblait pas au reste de la famille. L'oncle Vernon était grand, avec une énorme moustache noire et quasiment pas de cou. La tante Pétunia avait un visage chevalin et une silhouette osseuse. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de grands yeux verts étincelants et des cheveux d'un noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer. Il portait des lunettes rondes et une mince cicatrice en forme d'éclair marquait son front.

EXEMPLE

Harry ne ressemblait pas au reste. L'oncle était grand, avec une moustache et quasiment pas de cou. La tante avait un visage et une silhouette. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec des yeux et des cheveux. Il portait des lunettes et une cicatrice marquait son front.

EXEMPLE

- *Harry ne ressemblait pas au de la famille reste. Le Vernon oncle était grand, avec une noire moustache énorme et quasiment pas de cou. La Pétunia tante avait un chevalin visage et une osseuse silhouette. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de verts étincelants yeux grands et des d'un noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer cheveux. Il portait des rondes lunettes et une en forme d'éclair cicatrice mince marquait son front.

CDN: LA DÉFINITION

- ◉ Il peut y avoir beaucoup ou peu de CDN, cela dépend de l'auteur, du contexte, etc...

Il avait passé dix ans chez les Dursley, en croyant ce que les Dursley lui avaient dit de ses parents, c'est-à-dire qu'ils s'étaient tués dans un accident de voiture, et sans jamais comprendre pourquoi, sans le vouloir, il provoquait toujours d'étranges phénomènes autour de lui.

Harry Potter et la chambre des secrets, J.K. Rowling (1998) p.9

EN RÉSUMÉ

- ◉ 1. Les compléments du nom donnent de l'information sur un nom et sont placés autour de lui.
- ◉ 2. Il existe différentes sortes de compléments du nom (adjectifs, gprep, sub.rel, GN)- Nous y reviendrons au prochain cours.
- ◉ 3. Il peut y avoir beaucoup ou peu de CDN, cela dépend de l'auteur, du contexte, etc...
- ◉ 4. Les CDN sont placés après le nom, sauf certains adjectifs. Ils ne sont pas déplaçables, mais sont effaçables.
- ◉ 5. Les CDN peuvent souvent être isolés par une virgule.

IDENTIFIER LES SORTES DE COMPLÉMENTS DU NOM

Cours 2 de la série sur les compléments
du nom

DES CDN POUR TOUS LES NOMS

- ◉ Tous les noms d'un texte peuvent avoir des compléments variés.
 - Bruno a reçu un vélo.
 - Étonné, Bruno qui ne s'attendait à rien a reçu un vélo de montagne, un Pirelli.

LES GADJ

- Les noms peuvent avoir comme complément de Gadj, c'est-à-dire des groupes dont le noyau est un adjectif.
 - Les jolis oiseaux gazouillent.
 - Le plastique protecteur empêche les égratignures.
 - Ils emmènent leurs enfants sages à la plage.

ATTENTION!

- Certains adjectifs sont qualifiants (exprime une qualité) et d'autres sont classifiants. Ces derniers ne peuvent pas avoir d'expansion (comme un adverbe très), mais ce sont tout de même des adjectifs.
 - La mousse verte recouvre les pierres mouillées.
 - La mousse très verte recouvre les pierres très mouillées.
 - Son casque protecteur n'est pas nécessaire sur son vélo stationnaire.
 - *Son casque très protecteur n'est pas nécessaire sur son vélo très stationnaire.

LES GROUPES PRÉPOSITIONNELS

- Des groupes prépositionnels peuvent servir de CDN.
 - Le renouvellement de sa prescription demande une attente de vingt minutes.
 - La poêle à frire est souvent utilisée dans le restaurant de Marco.
 - La chemise sur la chaise traîne là depuis quelques jours.

SUBORDONNÉES RELATIVES

- Des subordonnées relatives (des phrases avec un verbe conjugué commençant par un pronom relatif) peuvent servir de CDN.
 - Le jour que tu as choisi me semble bien.
 - Le jour qui a été choisi me semble bien.
 - Le jour où nous fêterons me semble bien.

TOUS LES CDN...

- ◉ Pour un même nom, chaque sorte de CDN peut être choisie par le scripteur.
 - Depuis ce moment béni, nous nous sommes mis à gagner.
 - Depuis ce moment de bonheur, nous nous sommes mis à gagner.
 - Depuis ce moment, un pur bonheur, nous nous sommes mis à gagner.
 - Depuis ce moment où nous étions envahis de bonheur, nous nous sommes mis à gagner.

EXEMPLE

La foule surexcitée jetait maintenant son dévolu sur un garçon qui venait d'entrer dans la cafétéria. Petit et maigre, le pauvre marchait plié en deux sous le poids des livres qu'il portait sous le bras. Le trait qui était particulier chez lui, c'était sa dentition : ses incisives avancées lui donnaient un peu l'air d'un rongeur. Cela lui a valu, à l'école, un surnom peu flatteur. Le pauvre garçon, victime de moqueries constantes, n'aurait pu choisir un pire moment pour faire son apparition.

EXEMPLE

La foule surexcitée jetait maintenant son dévolu sur un garçon qui venait d'entrer dans la cafétéria. Petit et maigre, le pauvre marchait plié en deux sous le poids des livres qu'il portait sous le bras. Le trait qui était particulier chez lui, c'était sa dentition : ses incisives avancées lui donnaient un peu l'air d'un rongeur. Cela lui a valu, à l'école, un surnom peu flatteur. Le pauvre garçon, victime de moqueries constantes, n'aurait pu choisir un pire moment pour faire son apparition.

EXEMPLE

Il s'agissait d'un homme d'environ vingt-cinq ans, très grand, vêtu d'un pantalon rapiécé et d'un blouson de cuir bariolé de graffitis. Son crâne chauve était presque complètement recouvert d'un tatouage et un anneau d'or était accroché à sa narine gauche. Son teint blême lui conférait une allure quasi spectrale. Mais ce qui retenait surtout l'attention, c'était son regard, tellement bizarre qu'il glaçait le sang.

Bec-de-rat, David Brodeur (2003), p. 47

EXEMPLE

Il s'agissait d'un **homme** d'environ vingt-cinq ans, très grand, vêtu d'un **pantalon** rapiécé et d'un **blouson** de cuir bariolé de graffitis. Son **crâne** chauve était presque complètement recouvert d'un tatouage et un **anneau d'or** était accroché à sa **narine gauche**. Son **teint blême** lui conférait une **allure** quasi spectrale. Mais ce qui retenait surtout l'attention, c'était son **regard**, tellement bizarre qu'il glaçait le sang.

Bec-de-rat, David Brodeur (2003), p.47

EXEMPLE

Il s'agissait d'un homme d'environ vingt-cinq ans, très grand, vêtu d'un pantalon rapiécé et d'un blouson de cuir bariolé de graffitis. Son crâne chauve était presque complètement recouvert d'un tatouage et un anneau d'or était accroché à sa narine gauche. Son teint blême lui conférait une allure quasi spectrale. Mais ce qui retenait surtout l'attention, c'était son regard, tellement bizarre qu'il glaçait le sang.

Bec-de-rat, David Brodeur (2003), p.47

RÉSUMÉ

- Les Gadj, les Gprep, les sub.rel et les GN peuvent servir de CDN.
- Les adjectifs peuvent avoir une expansion.
- Les sub. rel. contiennent un verbe conjugué et commencent par un pronom relatif (que, qui, qu', dont, où,...).
- Les Gprep commencent par une préposition.
- Le GN peut avoir comme noyau un nom propre ou un nom commun.

Cours 3

LES ACCORDS DANS LE COMPLÉMENT DU NOM

Cours 3 de la séquence sur les
compléments du nom

L'ADJECTIF S'ACCORDE EN GENRE ET EN NOMBRE AVEC LE SUJET

- Le mialement désagréable a duré toute la nuit.
- Les mialements désagréables ont duré toute la nuit.

- Le facteur prudent n'approche pas du chien méchant.
- Les facteurs prudents n'approchent pas des chiens méchants.

- Penser à son garçon aimé le fait pleurer.
- Penser à sa filles aimée le fait pleurer.

- Les rayons infrarouges sont indétectables.
- Le rayon infrarouge est indétectable.

**LORSQUE DEUX SUJETS SONT
COORDONNÉS PAR UN ET, ON
ACCORDE L'ADJECTIF AVEC LES
DEUX S'IL CONCERNE LES DEUX
ÉLÉMENTS.**

- Le spectateur et la spectatrice attentifs à la performance hurlent de joie.
- Il regarde son père et sa mère réunis.
- Geneviève et Andréanne, attendries, fondirent en larmes devant le bambin.

- Une voiture et une camionnette peinturées viennent de passer.
- Une voiture et une camionnette peinturée viennent de passer.

**ON ACCORDE L'ADJECTIF DE
COULEUR AVEC LE NOM.**

- Les voitures rouges
- Les camions noirs
- La veste verte

LORSQUE L'ADJECTIF DE COULEUR EST COMPOSÉ, IL EST INVARIABLE

- Les voitures rouge brique
- Les camions noir de jais
- La veste vert olive

UN ADJECTIF COMPLÉMENT DU SUJET PEUT ÊTRE ISOLÉ EN DÉBUT DE PHRASE.

- Assise en indien, la dame regardait au loin.
- Privée de nourriture, la détenue ne pourrait survivre longtemps.
- Appuyés par leurs proches, les enfants se sentaient appréciés.
- Subtils, ces indices menaient pourtant au coupable.

L'ACCORD DU NOM DU GPREP NE DÉPEND PAS DU NOMBRE DANS LE NOYAU DU NOM QU'IL COMPLÈTE.

- L'oiseau **de proie**
- Les oiseaux **de proie**

- La jarre **de miel**
- Les jarres **de miel**
-
- La jarre **à biscuits**
- Les jarres **à biscuits**

- La course **à pied**
- Les courses **à pied**

- Un stage **en entreprise**
- Des stages **en entreprise**

LA CONJUGAISON DU VERBE DE LA SUBORDONNÉE RELATIVE NE DÉPEND PAS DU NOM QU'ELLE COMPLÈTE, SAUF SI LE PRONOM EST UN QUI, C'EST-À-DIRE UN SUJET.

- Le café **qui brûlait les lèvres** fut ingurgité.
- Les cafés **qui brûlaient les lèvres** furent ingurgités.

- J'ai donné quelques sous au mendiant **qui dormait à la belle étoile.**
- J'ai donné quelques sous aux mendiants **qui dormaient à la belle étoile.**

- J'ai retrouvé le dollar **que j'avais perdu.**
- J'ai retrouvé les dollars **que j'avais perdu.**

- L'enfant **dont j'ai la responsabilité** est à mes côtés.
- Les enfants **dont j'ai la responsabilité** sont à mes côtés.

- La facture **que tu présentes** me surprend.
- Les factures **que tu présentes** me surprennent.

EXEMPLE

- Harry ne ressemblait pas au reste de la famille. L'oncle Vernon était grand, avec une énorme moustache noire et quasiment pas de cou. La tante Pétunia avait un visage chevalin et une silhouette osseuse. Dudley était blond et gras comme un porc. Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de grands yeux verts étincelants et des cheveux noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer. Il portait des lunettes rondes et une mince cicatrice en forme d'éclair marquait son front.

Harry Potter et la chambre des secrets, J.K. Rowling (1998) p.8

EXEMPLE

- Harry ne ressemblait pas au reste de la famille. L'oncle Vernon était grand, avec une **énorme moustache noire** et quasiment pas de cou. La tante Pétunia avait un **visage chevalin** et une **silhouette osseuse**. Dudley était blond et gras comme un porc. Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de **grands yeux verts étincelants** et des **cheveux noir de jais** qu'il n'arrivait jamais à coiffer. Il portait des **lunettes rondes** et une **mince cicatrice** en forme d'éclair marquait son front.

Harry Potter et la chambre des secrets, J.K. Rowling (1998) p.8

EXEMPLE

- ◉ Sans être hideuse, je ne fais pas tourner les têtes. J'ai des yeux bruns normaux, un nez entre les deux et une bouche tout ce qu'il y a de plus banale. Des cheveux, ni frisés ni raides, juste «ordinaires», complètent le portrait. Sur le corps, je n'ai ni tatouages ni «piercings» à des endroits secrets... Ma mère refuse de m'acheter des pantalons dont la taille ne m'arrive pas au-dessus du nombril, alors oubliez les décolletés plongeants et les bretelles spaghettis. C'est ainsi. Impossible d'attirer l'attention avec mon look.

Le Yoga c'est pas zen, Isabelle Gaul (2011) p.13-14

EXEMPLE

- ◉ Sans être hideuse, je ne fais pas tourner les têtes. J'ai des yeux **bruns normaux**, un nez entre les deux et une bouche tout ce qu'il y a de plus **banale**. Des cheveux, ni **frisés** ni **raides**, juste «**ordinaires**», complètent le portrait. Sur le corps, je n'ai ni tatouages ni «piercings» à des endroits secrets... Ma mère refuse de m'acheter des pantalons dont la taille ne m'arrive pas au-dessus du nombril, alors oubliez les décolletés **plongeants** et les bretelles spaghettis. C'est ainsi. Impossible d'attirer l'attention avec mon look.

Le Yoga c'est pas zen, Isabelle Gaul (2011) p.13-14

RÉSUMÉ

- ⊙ 1. L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le sujet.
- ⊙ 2. Lorsque deux sujets sont coordonnés par un et, on accorde l'adjectif avec les deux s'il concerne les deux éléments.
- ⊙ 3. On accorde l'adjectif de couleur avec le nom.
- ⊙ 4. Lorsque l'adjectif de couleur est composé, il est invariable.
- ⊙ 5. Un adjectif complément du nom sujet peut être isolé en début de phrase. Il doit quand même être accordé.
- ⊙ 6. L'accord du nom du Gprep ne dépend pas du nombre dans le noyau du nom qu'il complète.

UTILISATION APPROPRIÉE DES COMPLÉMENTS DU NOM EN PRODUCTION ÉCRITE

Cours 4 de la séquence sur les
compléments du nom

PARFOIS, L'ABSENCE DE CDN NE NUI PAS TROP À LA COMPRÉHENSION. PARFOIS, CELA ENLÈVE DES DÉTAILS INTÉRESSANTS, VOIRE NÉCESSAIRES À LA COMPRÉHENSION.

Mon chien renifle son bol. Il finit par dévorer la portion.

Mon chien Rikiki renifle son bol de nourriture que j'ai judicieusement posé près de sa couche. Méfiant mais affamé, il finit par dévorer la portion que je lui ai préparée.

L'AJOUT DE TROP DE COMPLÉMENTS DU NOM AMÈNE UNE LOURDEUR NON-SOUHAITABLE.

Mon très beau chien Rikiki, un labrador, que j'aime beaucoup, renifle son petit bol blanc crème de nourriture que j'ai judicieusement posé près de sa couche. Méfiant mais affamé, en attente d'une confirmation de ma part que tout est comestible, il finit par dévorer l'importante portion de préparation pour chien à base de poulet et de boeuf que je lui ai préparée.

À la limite du compréhensible. Est-ce que toutes les informations sont pertinentes?

PEUT-ON PARLER D'EXCÈS DE CDN?

Mon très beau et attachant chien Rikiki, un labrador pure race que j'aime beaucoup et qui aime jouer avec moi, renifle son petit mais solide bol blanc crème de nourriture acheté au magasin de ce que j'ai judicieusement posé près de sa couche. Méfiant de son attitude débonnaire mais affamé par une journée complète sans toucher à de la nourriture, en attente d'une confirmation de ma part que tout est comestible, il finit par dévorer l'importante mais peu calorique portion de préparation pour chien à base de poulet et de boeuf que je lui ai préparée et qui devrait satisfaire son appétit insatiable.

LES CDN PEUVENT CRÉER UNE ATMOSPHÈRE LORSQU'ILS FONT PARTIE D'UN MÊME CHAMP LEXICAL

- Mon chien renifle son bol. Rikiki dévore sa portion.
- **Suspicieux**, mon chien renifle son bol rempli de nourriture douteuse. Rikiki, le regard méfiant, dévore sa portion suspecte.
- **Enjoué**, mon chien renifle son joli bol rempli de nourriture appétissante. Rikiki, impatient de se régaler, dévore sa délicieuse portion.
- Mon chien renifle son bol . Rikiki dévore sa portion.

LES CDN CHOISIS DOIVENT ÊTRE COHÉRENTS ET PERTINENTS POUR LE DÉROULEMENT DE L'HISTOIRE.

Mon chien attachant renifle son bol lustré de Provence. Aimé de tous, il finit par dévorer la portion qui est belle.

Il pleut depuis le début de sa vie; parfois un crachin amical et courtois parfois, une ondée simultanée et vivante; [...] le climat est ambigu... Cette fille-là aussi: regardez ses godasses dépareillées, ses jeans de coupe fantastique, ses cheveux rigoureux et serviabes, pas de hanches ni de poitrine, on s'y méprendrait n'était-ce de la nuque sensationnelle et des doigts qui sont rouge sang.

EN RÉVISION DE TEXTE

- Lorsque tu révises ton texte, tu peux y ajouter des compléments du nom variés, cohérents et pertinents pour l'enrichir. Repère alors un nom et ajoute-lui ce complément s'il n'en a pas. Modifie le complément s'il est déjà là et que tu crois que tu peux en utiliser un plus pertinent, tout en assurant une variété.

EN RÉVISION DE TEXTE

- L'arbre brun était situé au milieu d'un champ vert près de la cabane.
- Imposant par sa stature, l'arbre brun était situé au milieu d'un champ vert près de la cabane.
- Imposant par sa stature, l'arbre brun dépouillé était situé au milieu d'un champ vert nouvellement défriché près de la cabane.
- Imposant par sa stature, l'arbre dépouillé était situé au milieu d'un champ nouvellement défriché près de la cabane de l'agriculteur.

EXEMPLE

Il pleut depuis le début **de mai**; parfois un crachin **dru, aigre, âpre** parfois, une ondée **molle et gaie comme mille baisers de mioches**; [...] le climat est ambigu... Cette fille-là aussi: regardez ses godasses **masculines**, ses jeans **étroits**, ses cheveux **taillés en brosse**, pas de hanches ni de poitrine, on s'y méprendrait n'était-ce de la nuque **fragile** et des doigts **effilés**.

Anne Dandurand, 1991, p.31, Avoir 17 ans

EXEMPLE

Il pleut depuis le début; parfois un crachin, parfois une ondée; [...] le climat est ambigu... Cette fille-là aussi: regardez ses godasses, ses jeans, ses cheveux, pas de hanches ni de poitrine, on s'y méprendrait n'était-ce de la nuque et des doigts.

ATTENTION AUX EXCÈS DE COMPLÉMENTS DU NOM

- Il pleut depuis le début **de mai**; parfois un crachin **dru, aigre, âpre, puissant, râpeux, amer, acidulé**, parfois, une ondée **molle, moelleuse, tendre, lâche et gaie comme mille baisers de mioches excités par le monde qui les entoure et qu'ils découvrent chaque jour**; [...] le climat **que nous subissons** est ambigu... **Énigmatique**, cette fille-là aussi: regardez ses **vieilles** godasses **masculines taillées dans un tissu de piètre qualité**, ses jeans **étroits troués aux deux genoux**, ses **courts** cheveux **de type militaire taillés en brosse**, pas de hanches **féminines** ni de poitrine **définie**, on s'y méprendrait n'était-ce de la nuque **fragile et délicate, un signe de féminité distinctif**, et des doigts **effilés à l'extrémité de ses mains frêles et graciles**.

ANNEXE 3 : ENTENTE AVEC LES PARTICIPANTS



Invitation à participer et formulaire de consentement pour la recherche⁶⁴

Comparaison d'efficacité d'approches pédagogiques pour l'enseignement en 1^{re} secondaire de notions de grammaire

François Vincent, doctorant en éducation, Université de Sherbrooke

Olivier Dezutter, Vice-doyen à la recherche et au développement international, Université de Sherbrooke

Pascale Lefrançois, Vice-doyenne aux études de premier cycle et directrice du CFIM, Université de Montréal

Madame, Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif de ce projet de recherche est d'évaluer l'efficacité des différentes approches pédagogiques habituellement utilisées en enseignement de la grammaire. Afin que vous participiez à ce projet, nous avons besoin de votre accord.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet consiste à donner comme à votre habitude une séquence d'enseignement de 8 cours (4 cours d'évaluation et 4 cours d'enseignement) qui sera enregistré (audio) au mois de février. Les cours devront se donner selon les consignes du chercheur principal et demanderont une adaptation de votre part, compte tenu que tous les groupes ne recevront pas le même enseignement.

Qu'est-ce que le chercheur fera avec les données recueillies?

⁶⁴ Le format a été **modifié** par nécessité de mise en pages

Pour éviter l'identification des enseignants comme personnes participantes à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle. La confidentialité sera assurée par l'utilisation de codes numériques pour identifier les participants. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés par des articles scientifiques ou professionnels destinés aux enseignants, et présentés dans le cadre de colloques nationaux et internationaux. Les données recueillies seront conservées électroniquement et seul le chercheur principal et ses directeurs de recherche y auront accès. Vous aurez également accès aux données concernant vos groupes. Les données seront détruites au plus tard en 2017 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes totalement libre de participer ou non à cette étude.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Les chercheuses et chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux, sinon une certaine rigidité dans les possibilités d'adaptation, si, par exemple, vous vous sentiez plus à l'aise avec un type d'enseignement plutôt qu'un autre.

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'efficacité des interventions éducatives, de même qu'une participation au développement de votre compétence professionnelle sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous :

François Vincent, doctorant en éducation et enseignant au Collège Durocher Saint-Lambert, chercheur responsable du projet de recherche

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Étude comparative d'efficience des approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement en 1^{re} secondaire de la grammaire : le cas du complément du nom. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de cette participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche. Je comprends toutefois que je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.

Enseignant : _____

Signature de l'enseignant: _____ Date: _____

S.V.P. Signez les deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur

Ce projet a été subventionné par le Fonds québécois sur la société et la culture du Québec dans le cadre d'une action concertée - Programme de recherche en écriture.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire du numéro sans frais suivant :

Consentement parents - élèves

Madame, Monsieur,

Nous invitons votre enfant à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont d'évaluer l'efficacité des différents approches pédagogiques habituellement utilisées en enseignement de la grammaire. Afin que votre enfant participe à ce projet, nous avons besoin de votre accord, mais aussi du votre.

En quoi consiste la participation au projet?

La participation de votre enfant à ce projet consiste à assister comme à l'habitude à une séance d'enseignement de 8 cours, prévus par son enseignant de français au mois de février, concernant le complément du nom, soit les éléments qui peuvent suivre de l'information à un nom et qui, par le fait même, enrichissent ses phrases. Cette série de cours impliquera comme évaluation un test de connaissances et une rédaction (il aura préalablement fait des évaluations semblables en classe). Cette recherche s'intéresse à l'agir enseignant sera intégrée au cours de français et ne demandera pas de temps d'investissement supplémentaire de la part de votre enfant. En effet, l'enseignement du complément du nom est au programme de la seconde, et l'enseignant de votre enfant avait déjà planifié une leçon pour cette période de l'année scolaire. Nous enregistrerons les cours d'une manière audio afin de recueillir des données quant aux interventions de l'enseignant.

Nous procéderons aussi à des entrevues d'une trentaine de minutes, en dehors des temps de classe, concernant la perception d'un test (motivation) et d'efficacité de la séquence d'enseignement auprès d'un petit échantillon d'élèves. Seuls des élèves volontaires seront interviewés, et ils seront libérés en tout temps de refuser de répondre à toute question.

Qu'est-ce que le chercheur fera avec les données recueillies?

Pour éviter l'identification de votre enfant comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'utilisation de codes numériques pour identifier les participants. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés par des articles scientifiques ou professionnels destinés aux enseignants, et présentés dans le cadre de colloques nationaux et internationaux. Les données recueillies seront conservées électroniquement et seul le chercheur principal et ses directeurs de recherche y auront accès. Les données seront détruites au plus tard en 2017 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. En fait, votre enfant doit participer aux cours et aux évaluations (qu'il surait eu de toute façon). Par contre, nous n'utiliserons les données concernant votre enfant que si ce formulaire signé est retourné. Vous êtes également libre d'accepter ou non que votre enfant participe sans avoir à motiver votre décision, ni à subir de préjudices de quelque nature que ce soit. Quant aux entrevues, elles ne seront effectuées qu'après d'élèves ayant signalé leur intérêt, et dont le présent formulaire est signé.

Y a-t-il des risques, inconvenients ou bénéfices?

Outre le temps consacré à l'intervention, nous considérons qu'il n'y a pas d'inconvénients à participer à cette étude. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'efficacité des interventions éducatives, de même qu'une participation au développement des compétences professionnelles des enseignants sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée. De plus, et ce n'est pas négligeable - les planifications ont été conçues dans le but de s'assurer de la compréhension des compléments du nom!

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous :

Francois Vincent, docteur en éducation et enseignant au Collège
Durocher Saint-Lambert
Chercheur responsable du projet de recherche
450-671-5585, #4535
francois.vincent@cdsl.qc.ca

**Fonds de recherche
sur la société
et la culture**

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Étude comparative d'efficacité des approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement en 1^{re} secondaire de la grammaire ; le cas du complément du nom. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de la participation de mon enfant. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet

J'accepte librement que mon enfant participe à ce projet de recherche. Mon enfant et moi avons discuté du projet de recherche et de sa participation. Je me suis assuré de sa compréhension et de son accord à participer. Je comprends tout ce que mon enfant demeure libre de se retirer de la recherche en tout temps et sans pénalités.

- J'accepte que les données concernant mon enfant soient utilisées dans le cadre de cette étude.
- J'accepte que, s'il y a lieu, mon enfant participe à une entrevue suite à l'intervention.

- Je n'accepte pas que les données concernant mon enfant soient utilisées dans le cadre de cette étude.

Parent ou tuteur de _____

Signature du parent ou tuteur :

Date :

Ce projet a été entretenu par le **Fonds québécois sur la société et la culture du Québec** dans le cadre d'une action concertée - *Programme de recherche en écriture*.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Ce comité a pour mandat de protéger la participation des participants et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.) n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge St-Onge, président de ce comité, par l'intermédiaire du numéro sans frais suivant : 1-800-20-3537, ou par courriel à ETHIQUE@unsherbrooke.ca.



Invitation à participer et formulaire de consentement pour la recherche

Comparaison d'efficacité d'approches pédagogiques pour l'enseignement en 1^{re} secondaire de notions de grammaire


François Vincent, doctorant en éducation,
Université de Sherbrooke

Olivier Dazutti, Vice-doyen à la recherche et au développement international, Université de Sherbrooke

Pascal LeFrançois, Vice-doyenne aux études de premier cycle et directrice du CFIM, Université de Montréal

Fonds de recherche
sur la société
et la culture
Québec

ANNEXE 4 : ATTESTATION DE CONFORMITÉ DU COMITÉ D'ÉTHIQUE

	UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE	Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales
Attestation de conformité		
Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :		
<p>Étude comparative d'approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement en 1re secondaire de la grammaire: le cas du complément du nom</p> <p>François Vincent Étudiant, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation</p>		
Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la <i>Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains</i> .		
Membres du comité		
Serge Striganuk, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation		
Chantale Beaucher, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie		
France Beauregard, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et primaire		
Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation		
Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive		
Christina St-Onge, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine		
Vincent Beaucher, membre versé en éthique		
France Dupuis, membre représentante du public		
Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.		
Le président du comité,		
Serge Striganuk, 10 février 2012		

ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE À CHOIX MULTIPLE SUR LES DONNÉES SOCIOCULTURELLES - LISTE DES VARIABLES

Approche pédagogique	Déductive, inductive	D, I	Var. qualitative nominale
Enseignant	Enseignant 1,2,3	E1, E2, E3	Var. qualitative nominale
Groupe	Groupes 1 à 8	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8	Var. qualitative nominale
Genre	Masculin ou féminin	M, F	Var. qualitative nominale
Langue première	Français, anglais ou autre	Fra, Ang, Autre	Var. qualitative nominale
Langue parlée à la maison	Français, anglais ou autre	Fra, Ang, Autre	Var. qualitative nominale
Langue parlée avec les amis	Français, anglais ou autre	Fra, Ang, Autre	Var. qualitative nominale
Assiste à de la récupération	Oui ou non	Oui, non	Var. qualitative nominale
A un tuteur à la maison?	Oui ou non	Oui, non	Var. qualitative nominale
Perception dans le cours d'anglais	Très faible, faible, un peu faible, bon, très bon, excellent	1,2,3,4,5,6	Var. qualitative ordinale
Perception dans le cours de mathématique	Très faible, faible, un peu faible, bon, très bon, excellent	1,2,3,4,5,6	Var. qualitative ordinale

Perception en grammaire	Très faible, faible, un peu faible, bon, très bon, excellent	1,2,3,4,5,6	Var. qualitative ordinale
Soutien des parents lors des devoirs	Jamais, rarement, parfois, souvent, toujours	1,2,3,4,5	Var. qualitative ordinale
Intérêt pour les cours de français	Je déteste, je n'aime pas, j'aime peu, c'est correct, j'aime, j'adore	1,2,3,4,5,6	Var. qualitative ordinale
Intérêt pour les cours de grammaire	Je déteste, je n'aime pas, j'aime peu, c'est correct, j'aime, j'adore	1,2,3,4,5,6	Var. qualitative ordinale

ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE À CHOIX MULTIPLE

La reconnaissance des CN par les manipulations syntaxiques (effacement, déplacement);	
a. Identification du nom noyau du GN étendu;	
1. Quel est le noyau du groupe du nom suivant? «Affamé par les privations, le prisonnier qui s'était fait enfermer dans la prison»	a) prisonnier b) Affamé c) prison d) qui s'était fait enfermer dans la prison e) affamé par les privations, le prisonnier
2. Quel est le noyau du groupe du nom suivant? "L'homme, un célèbre journaliste sportif"	a) homme b) un célèbre journaliste sportif c) journaliste d) l'homme, un célèbre journaliste sportif e) sportif
3. Quel est le noyau du groupe du nom suivant? "L'éditorial du journal, qui prédisait une récession"	a) éditorial b) journal c) récession d) L'éditorial du journal e) du journal, qui prédisait une récession
b. Identifier les manipulations syntaxiques possibles;	
4. Quelles manipulations syntaxiques s'appliquent à tous les compléments du nom?	a) On peut les effacer et on peut les remplacer par un adjectif b) On peut les encadrer et on peut les effacer c) On peut les déplacer et on peut les remplacer par un adjectif d) On peut les effacer et on peut les déplacer e) On peut les remplacer par un adjectif et on peut les encadrer

<p>5. Dans quelle phrase n'a-t-on modifié que les compléments du nom de la phrase suivante? «La voiture qui dégageait une odeur désagréable, avait empesté les spectateurs des premières rangées.»</p>	<p>a) «La voiture, nauséabonde, avait empesté les spectateurs qui étaient assis dans les premières rangées.» b) «La voiture qui dégageait une odeur désagréable, avait empoisonné les spectateurs des premières rangées.» c) «La voiture qui dégageait une odeur désagréable, lors du grand prix, avait empesté les spectateurs des premières rangées.» d) «La voiture qui dégageait une odeur désagréable, avait empesté les amateurs des premières rangées.» e) «La voiture qui dégageait une odeur désagréable, empestait les spectateurs des premières rangées.»</p>
<p>6. Quelle manipulation syntaxique a été apportée au complément du nom de la phrase suivante: «Les oiseaux de proie volent / Les oiseaux sauvages volent.»</p>	<p>a) un remplacement b) un déplacement c) une métamorphose d) une transformation e) une métaphore</p>
<p>c. Identifier les CN immédiatement avant ou après le nom noyau;</p>	
<p>7. Quel(s) est (sont) le(s) complément(s) du nom de la phrase suivante? «Le prince royal était blanc comme un fantôme .»</p>	<p>a) royal b) le prince royal c) blanc d) blanc comme un fantôme e) royal, blanc comme un fantôme</p>
<p>8. Quel(s) est (sont) le(s) complément(s) du nom de la phrase suivante? «En 1920, l'astronome refit sa démonstration dans un habit très élégant.»</p>	<p>a) très élégant b) en 1920 c) refit sa démonstration d) l'astronome e) dans un habit très élégant</p>

<p>9. Quel(s) est (sont) le(s) complément(s) du nom de la phrase suivante? «Ainsi, la visite du congrès l'avait amené à prendre certaines décisions.»</p>	<p>a) du congrès b) certaines décisions c) Ainsi d) certaines e) la visite du congrès l'avait amené</p>
<p>d. Identifier les CN détachés.</p>	
<p>10. Quel(s) est (sont) le(s) complément(s) du nom de la phrase suivante? «Tremblante, elle signa une dédicace à l'admirateur avec son stylo.»</p>	<p>a) Tremblante b) elle c) une dédicace d) à l'admirateur e) avec son stylo</p>
<p>11. Quel(s) est (sont) le(s) complément(s) du nom de la phrase suivante? «Il ne savait pas que pour les rois, qui dominent le monde, la vie est très compliquée.»</p>	<p>a) qui dominent le monde b) très compliquée c) le monde d) pour les rois e) la vie</p>
<p>12. Quel(s) est (sont) le(s) complément(s) du nom de la phrase suivante? «L'opossum, un marsupial, peut décider qu'un arbre est trop loin pour y sauter.»</p>	<p>a) un marsupial b) qu'un arbre est trop loin pour y sauter trop loin c) l'opossum d) peut décider qu'un arbre est trop loin pour y e) sauter</p>
<p>L'identification des sortes de CN (Gadj, GN, Gprep, sub.rel., GVpart.) par la reconnaissance des noyaux ou de la structure syntaxique;</p>	
<p>a. Identification des Gadj.;</p>	
<p>13. Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) groupe(s) adjectif(s) complément(s) du nom? «Le ridicule nez qu'il avait au milieu du visage l'enlaidissait depuis qu'il s'était blessé.»</p>	<p>a) ridicule b) ridicule, qu'il avait au milieu du visage c) blessé d) ridicule, blessé e) ridicule, blessé, qu'il avait au milieu du visage</p>

<p>14. Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) groupe(s) adjectif(s) complément(s) du nom? «Le chevalier, fier de venger ses frères, galopa jusqu'au château lugubre.»</p>	<p>a) fier de venger ses frères, lugubre b) lugubre c) fier d) fier, lugubre e) fier de venger ses frères</p>
<p>15. Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) groupe(s) adjectif(s) complément(s) du nom? «J'aurais dû deviner sa tendresse derrière ses pauvres ruses.»</p>	<p>a) pauvres b) dû c) pauvres, dû d) derrière ses pauvres ruses e) dû deviner sa tendresse, pauvres</p>
<p>b. Identification des GN;</p>	
<p>16. Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) GN complément(s) du nom? «Il souligna que depuis la crise, le mérite ne lui revenait pas à lui, Urbino, mais à cette femme. »</p>	<p>a) Urbino b) la crise c) cette femme d) Il e) ne lui revenait pas à lui</p>
<p>17. Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) GN complément(s) du nom? «C'est à cette époque que Florentino décida de lui raconter dans ses lettres qu'il voulait à tout prix repêcher pour elle le trésor, une fortune.»</p>	<p>a) une fortune b) le trésor c) le trésor, une fortune d) Florentino, lettres e) époque, Florentino, lettres, trésor, fortune</p>
<p>18. Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) groupe(s) du nom complément(s) du nom? «Il fit sauter son chien Fido par-dessus la barrière de bois.»</p>	<p>a) Fido b) son chien c) de bois d) Fido, de bois e) chien, Fido, barrière, de bois</p>
<p>c. Identification des Gprep;</p>	

<p>19. Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) Gprep complément(s) du nom? «Il était revenu si fier de son diplôme qu'il l'avait accroché près de son bureau de travail.»</p>	<p>a) de travail b) de son diplôme c) si fier de son diplôme d) de son bureau de travail e) qu'il l'avait accroché</p>
<p>20. Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) Gprep complément(s) du nom? «Décidé, le cavalier sur sa monture se rendit jusqu'au village qui s'avérait sa destination, Louisbourg.»</p>	<p>a) sur sa monture b) Décidé c) qui s'avérait sa destination d) Louisbourg e) jusqu'au village</p>
<p>21. Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) Gprep complément(s) du nom? «Depuis ce matin, sa veste à carreaux faisait détourner la tête des passants.»</p>	<p>a) à carreaux, des passants b) à carreaux c) des passants d) depuis ce matin, à carreaux, des passants e) sa veste à carreaux, la veste des passants</p>
<p>d. Identification des sub.rel.</p>	
<p>22. Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) subordonnée(s) relative(s) complément(s) du nom? «Un mendiant de Montréal tend la main aux passants, qui sont indifférents.»</p>	<p>a) qui sont indifférents b) de Montréal c) la main aux passants, qui sont indifférents d) indifférents e) de Montréal, qui sont indifférents</p>
<p>23. Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) subordonnée(s) relative(s) complément(s) du nom? «Le paranoïaque qui invente des scénarios pense qu'il a raison.»</p>	<p>a) qui invente des scénarios b) qu'il a raison c) qui invente des scénarios, qu'il a raison d) il a raison e) invente des scénarios, il a raison</p>

<p>24. Dans la phrase suivante, quel(s) est(sont) le(s) subordonnée(s) relative(s) complément(s) du nom? «Depuis qu'il cherchait des trésors, l'aventurier que l'agence embauchait voyageait beaucoup.»</p>	<p>a) que l'agence embauchait b) depuis qu'il cherchait des trésors c) qu'il cherchait des trésors d) que l'agence embauchait, depuis qu'il cherchait des trésors e) que l'agence embauchait, qu'il cherchait des trésors</p>
<p>La maîtrise de la variabilité du Gadj et de l'invariabilité du Gprep selon le nom noyau;</p>	
<p>a. Accord de l'adjectif qualifiant ou classifiant, avec un ou plusieurs noms;</p>	
<p>25. Quelle phrase est bien orthographiée?</p>	<p>a) Les transformations radicales dérangent les personnes plus conservatrices. b) Les transformations radical dérangent les personnes plus conservatrices. c) Les transformations radical dérangent les personnes plus conservateur. d) Les transformations radicales dérangent les personnes plus conservateur. e) Les transformations radicales dérangent les personnes plus conservatrice.</p>

26. Quelle phrase est bien orthographiée?	<p>a) Les réseaux routiers sont sous la responsabilité des gouvernements provinciaux.</p> <p>b) Les réseaux routier sont sous la responsabilité des gouvernements provinciaux.</p> <p>c) Les réseaux routiers sont sous la responsabilité des gouvernements provincial.</p> <p>d) Les réseaux routier sont sous la responsabilité des gouvernements provincial.</p> <p>e) Les réseaux routiers sont sous la responsabilité des gouvernements provinciaux.</p>
27. Quel GN est bien orthographié?	<p>a) Le rhume et la grippe dus aux longs hivers</p> <p>b) Le rhume et la grippe dû aux longs hivers</p> <p>c) Le rhume et la grippe du aux longs hivers</p> <p>d) Le rhume et la grippe dues aux longs hivers</p> <p>e) Le rhume et la grippe due aux longs hivers</p>
b. Accord des adjectifs de couleur	
28. Quel extrait est bien orthographié?	<p>a) Des nappes bleues et des couverts rouges</p> <p>b) Des nappes bleu et des couverts rouges</p> <p>c) Des nappes bleues et des couverts rouge</p> <p>d) Des nappes bleu et des couverts rouge</p> <p>e) Des nappes bleue et des couverts rouges</p>

29. Quel extrait est bien orthographié?	<ul style="list-style-type: none"> a) Des teintes café et d'autres tons abricot b) Des teintes cafés et d'autres tons abricot c) Des teintes café et d'autres tons abricots d) Des teintes cafés et d'autres tons abricots e) Des teintes cafées et d'autres tons abricots
30. Quel extrait est bien orthographié?	<ul style="list-style-type: none"> a) Des livres blanc crème et des cartables rouge vin b) Des livres blancs crèmes et des cartables rouge vin c) Des livres blanc crème et des cartables rouges vins d) Des livres blancs crèmes et des cartables rouges vins e) Des livres blancs crèmes et des cartables rougevins
c. Accord de l'adjectif, CN détaché	
31. Quelle phrase est bien écrite?	<ul style="list-style-type: none"> a) Découragée, la cuisinière regardait le frigo. b) Décourager, la cuisinière regardait le frigo. c) Découragé, la cuisinière regardait le frigo. d) Découragée la cuisinière regardait le frigo. e) Décourager la cuisinière regardait le frigo.

32. Quelle phrase est bien écrite?	<ul style="list-style-type: none"> a) Démolie par les saisons, cette maison ne tenait plus debout. b) Démoli par les saisons, cette maison ne tenait plus debout. c) Démolit par les saisons, cette maison ne tenait plus debout. d) Démolis par les saisons, cette maison ne tenait plus debout. e) Démolient par les saisons, cette maison ne tenait plus debout.
33. Quelle phrase est bien écrite?	<ul style="list-style-type: none"> a) La surface du globe recouverte d'océans est considérable. b) La surface du globe recouvert d'océans est considérable. c) La surface du globe recouvertes d'océans est considérable. d) La surface du globe recouverts d'océans est considérable. e) La surface du globe recouvertent d'océans est considérable.
d. Indépendance morphologique entre le noyau du GN et le nom du Gprep	
34. Quel extrait est bien orthographié?	<ul style="list-style-type: none"> a) Des pots de confiture et des portes de garage b) Des pots de confitures et des portes de garage c) Des pots de confiture et des portes de garages d) Des pots de confitures et des portes de garages e) Aucun de ces extraits n'est bien orthographié

35. Quel extrait est bien orthographié?	<ul style="list-style-type: none"> a) Des travaux à terminer et d'autres terminés b) Des travaux à terminés et d'autres terminer c) Des travaux à terminés et d'autres terminés d) Des travaux à terminers et d'autres terminer e) Des travaux à terminers et d'autres terminés
36. Quel extrait est bien orthographié?	<ul style="list-style-type: none"> a) Des plantes en pleine croissance b) Des plantes en pleines croissances c) Des plantes en plein croissances d) Des plantes en plein croissance e) Des plantes en pleine croissances
Maitrise du remplacement d'un groupe ou d'une subordonnée CN par un autre groupe	
a. Transformation du Gadj.;	
<p>37. À quoi ressemblera la phrase suivante si on remplace les Gadj compléments du nom par des Gprep?</p> <p>«Les enfants maliens qui sont heureux aiment aller à leur merveilleuse école.»</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) «Les enfants du Mali qui sont heureux aiment aller à l'école de quartier.» b) «Les enfants maliens qui sont de bonne humeur aiment aller à l'école qui leur plait.» c) «Les enfants du Mali qui sont de bonne humeur aiment aller à l'école qui leur plait.» d) «Les enfants maliens qui sont heureux aiment aller à l'école de leur quartier.» e) «Les enfants du Mali qui sont heureux aiment aller à leur merveilleuse école.»

<p>38. À quoi ressemblera la phrase suivante si on remplace les Gadj compléments du nom par des subordinées relatives? «Les pièges posés par les garçons firent rire leurs parents plutôt complices.»</p>	<p>a) «Les pièges qui étaient posés par les garçons firent rire leurs parents qui avaient été plutôt complices.» b) «Les pièges posés par les garçons firent rire leurs parents qui avaient été plutôt complices.» c) «Les pièges qui étaient posés par les garçons firent rire leurs parents plutôt complices.» d) «Les pièges posés par les garçons firent rire leurs parents complices.» e) «Les pièges qui étaient posés par les garçons firent rire leurs parents complices.»</p>
<p>39. Dans quelle phrase n'a-t-on ajouté que des Gadj pour améliorer la phrase suivante? «La kermesse attire des curieux.»</p>	<p>a) «La kermesse tant attendue attire des curieux surpris de l'ampleur de l'événement.» b) «La kermesse attendue attire des curieux de tout horizon.» c) «La kermesse de la ville attire des curieux que l'ampleur de l'événement surprennent.» d) «Souvent, la kermesse municipale attire beaucoup de curieux.» e) «La kermesse qui est attendue attire des curieux que l'ampleur de l'événement surprennent.»</p>
<p>b. Transformation du Gprep;</p>	

<p>40. À quoi ressemblera la phrase suivante si on remplace les Gprep compléments du nom par des Gadj? «L'industrialisation du pays s'est soldée par une pollution de l'air.»</p>	<p>a) «L'industrialisation nationale s'est soldée par une pollution effrayante.» b) «L'industrialisation nationale concerné s'est soldée par une pollution de l'air ambiant.» c) «L'industrialisation qui est évidente s'est soldée par une pollution atmosphérique.» d) «L'industrialisation remarquée s'est soldée par une pollution, un fléau contemporain.» e) Aucune de ces réponses</p>
<p>41. À quoi ressemblera la phrase suivante si on remplace les Gprep compléments du nom par des sub.rel.? «Ce satellite de Jupiter se voit grâce au télescope de mon père.»</p>	<p>a) «Ce satellite qu'a Jupiter se voit grâce au télescope qui appartient à mon père.» b) «Ce satellite qui tourne autour de Jupiter se voit grâce au télescope paternel.» c) «Ce satellite jupitérien se voit grâce au télescope que mon père possède.» d) «Ce satellite qui tourne autour de Jupiter se voit grâce au télescope fourni par mon père» e) Aucune de ces réponses</p>
<p>42. Dans quelle phrase a-t-on ajouté des Gprep pour améliorer la phrase suivante? «La chenille grimpe sur le chêne.»</p>	<p>a) «La chenille à 26 pattes grimpe sur le chêne de Turquie.» b) «La chenille qui a 26 pattes grimpe sur le chêne turc.» c) «La chenille à 26 pattes grimpe sur le chêne turc.» d) «La chenille qui a 26 pattes grimpe sur le chêne de Turquie.» e) Aucune de ces réponses</p>
<p>c. Transformation du GN;</p>	

<p>43. À quoi ressemblera la phrase suivante si on remplace les GN compléments du nom par des Gadj? «Les concombres, des légumes appétissants, seront cultivés par un agriculteur du Québec.»</p>	<p>a) «Les concombres appétissants seront cultivés par un agriculteur du Québec.» b) «Les concombres appétissants seront cultivés par un agriculteur québécois.» c) «Les concombres, des légumes appétissants, seront cultivés par un agriculteur québécois.» d) «Les concombres, des légumes appétissants, seront cultivés par un agriculteur du Québec.» e) Aucune de ces réponses</p>
<p>44. À quoi ressemblera la phrase suivante si on remplace les GN compléments du nom par des Gprep? «Les baleines, des mammifères marins, vivent près de l'embouchure du fleuve qui se nomme le Saint-Laurent.»</p>	<p>a) «Les baleines de la mer vivent à l'embouchure du fleuve qui se nomme le St-Laurent.» b) «Les baleines de la mer vivent à l'embouchure du fleuve Saint-Laurent.» c) «Les baleines, des mammifères marins, vivent à l'embouchure du fleuve.» d) «Les baleines, des mammifères marins, vivent à l'embouchure du fleuve du St-Laurent.» e) Aucune de ces réponses</p>
<p>45. À quoi ressemblera la phrase suivante si on remplace les GN compléments du nom par des subordinées relatives? «Le droïde Oscar peut faire le ménage de votre maison.»</p>	<p>a) «Le droïde qui s'appelle Oscar peut faire le ménage de votre maison.» b) «Le droïde que l'on appelle Oscar peut faire le ménage qui doit être fait dans votre maison.» c) «Le droïde Oscar peut faire le ménage qui doit être fait dans votre maison.» d) «Le droïde Oscar peut faire le ménage de votre maison.» e) Aucune de ces réponses</p>
<p>d. Transformation de la sub.rel.</p>	

<p>46. À quoi ressemblera la phrase suivante si on remplace les subordonnées relatives compléments du nom par des groupes adjectivaux?</p> <p>«Les miettes qui sont éparpillées sur le sol ont été échappées par ton jeune frère lorsqu'il a déjeuné.»</p>	<p>a) «Les miettes éparpillées sur le sol ont été échappées par ton jeune frère lorsqu'il a déjeuné.»</p> <p>b) «Les miettes éparpillées sur le sol ont été échappées par ton jeune frère affamé.»</p> <p>c) «Les miettes qui sont éparpillées sur le sol ont été échappées par ton jeune frère affamé.»</p> <p>d) «Les miettes qui sont éparpillées sur le sol ont été échappées par ton jeune frère accidentellement.»</p> <p>e) Aucune de ces réponses</p>
<p>47. À quoi ressemblera la phrase suivante si on remplace les subordonnées relatives compléments du nom par des groupes prépositionnels?</p> <p>«L'habillement que choisit cette élève n'est pas approprié pour aller à l'école secondaire.»</p>	<p>a) «L'habillement de cette élève n'est pas approprié pour aller à l'école secondaire.»</p> <p>b) «L'habillement que choisit cette élève n'est pas approprié pour l'école secondaire.»</p> <p>c) «L'habillement de cette élève n'est pas approprié pour l'école secondaire.»</p> <p>d) «L'habillement que choisit cette élève n'est pas approprié pour aller à l'école secondaire.»</p> <p>e) Aucune de ces réponses</p>
<p>48. Dans quelle phrase n'a-t-on ajouté que des subordonnées relatives pour améliorer la phrase suivante?</p> <p>«La pêche demande un effort des chalutiers.»</p>	<p>a) «La pêche qui se fait en haute mer demande un effort des chalutiers, que je respecte.»</p> <p>b) «La pêche en haute-mer demande un effort des chalutiers qui travaillent fort.»</p> <p>c) «La pêche qui est pratiquée en haute-mer demande un effort considérable des chalutiers courageux.»</p> <p>d) «La pêche de la morue demande un effort des chalutiers qui travaillent avec stress.»</p> <p>e) Aucune de ces réponses</p>

ANNEXE 7: CONSIGNES D'AUTOCORRECTION

Après avoir écrit votre brouillon, vous devez appliquer les consignes d'autocorrection suivantes - toute la correction doit se faire à l'encre.

Repérez deux noms qui n'ont pas de compléments, ou dont le complément pourrait être remplacé pour améliorer le texte. Ajoutez au-dessus, le nouveau complément (et rayez si nécessaire celui que vous voulez effacer).

Assurez-vous que chacune des phrases est complète (petit truc : lisez le texte à l'envers, en commençant par la dernière phrase.)

Si une phrase ne commence pas par le sujet, il doit y avoir une virgule avant celui-ci ; De plus, on doit retrouver des virgules avant les conjonctions de coordination et entre les éléments d'une énumération (NGP, p.336-339)

Vérifiez l'orthographe d'au moins 5 mots dans le dictionnaire. Rayez le mot et inscrivez au-dessus sa juste orthographe.

Inscrivez le genre et le nombre (m.s./f.s./m.p./f.p.) au-dessus des noms et pronoms. Reliez-les aux adjectifs, déterminants ou verbes auxquels ils donnent l'accord ;

Assurez-vous que tous vos verbes sont conjugués avec leur sujet (faites une flèche sous le verbe).

Attention aux homophones, encerclez la terminaison de tous les mots se terminant en « é ».

ANNEXE 8 : ENCODAGE DES RÉDACTIONS

Cat.	Observation	Code
Fréquence	Groupe adjectival	1
	Groupe du nom	2
	Groupe prépositionnel	3
	Subordonnée relative	4
	Subordonnée infinitive	5
	Subordonnée complétive	6
	Subordonnée participiale	7
	CN détaché en début de phrase	Dtch
	Participe passé employé comme adjectif	Pp
	CN avec expansion	—
Erreurs	Gadj - accord de genre	a
	Gadj - accord de nombre	b
	Gadj - genre ou nombre d'une p.passé	b1
	Juxtaposition ou coordination	c
	Orthographe d'usage	d
	Choix lexical	e

	Confusion participe passé/infinif	f
	Construction de la subordonnée relative	g
	Conjugaison dans la subordonnée	h
	Choix de la préposition	i
	Autre accord à l'intérieur des CN	j
	Verbe au participe présent	k
	Anacoluth	l
Rép.	Nombre de répétitions	X2
	Gadj - accord de genre	A
	Gadj - accord de nombre	B
	Gadj - genre ou nombre d'une p.passé	B1
	Juxtaposition ou coordination	C
	Orthographe d'usage	D
	Choix lexical	E
	Confusion participe passé/infinif	F
	Construction de la subordonnée relative	G
Corrections	Conjugaison dans la subordonnée	H
	Choix de la préposition	I

	Autre accord à l'intérieur des CN	J
	Verbe au participe présent	K
	Anacoluthes	L
Manipulations	Ajout	Aj
	Remplacement	Re
	Déplacement	De
	Effacement	Ef

ANNEXE 9 : ANALYSE DES DONNÉES - RÉDACTION

		R1 Nombr e de CN	R1 erreurs totales	R1 Répéti tion	R1 Corr. Total e	R1 Manipula tions totale	R2 Nombr e de CN	R2 erreurs totales	R2 Répéti tion	R2 Corr. Totale	R2 Manipu lations totale
R1 Nombre de CN	Corrélati on de Pearson	1	,184*	,364**	,016	,174	,562**	,126	,213*	,120	,096
	Sig. (bilatéral e)		,047	,000	,865	,060	,000	,233	,042	,255	,363
	N	117	117	116	117	117	92	92	92	92	92
R1 erreurs totales	Corrélati on de Pearson	,184*	1	-,074	,172	-,070	,137	,386**	,164	,260*	,172
	Sig. (bilatéral e)	,047		,427	,063	,456	,194	,000	,117	,012	,102
	N	117	117	116	117	117	92	92	92	92	92

R1 Répétition	Corrélation de Pearson	,364**	-,074	1	-,172	,100	,162	-,056	,258*	-,016	-,148
	Sig. (bilatérale)	,000	,427		,065	,284	,124	,597	,014	,880	,161
	N	116	116	117	116	116	91	91	91	91	91
R1 Corr. Totale	Corrélation de Pearson	,016	,172	-,172	1	-,066	,098	,118	-,044	,188	,164
	Sig. (bilatérale)	,865	,063	,065		,478	,351	,262	,680	,072	,119
	N	117	117	116	117	117	92	92	92	92	92
R1 Manipulations totale	Corrélation de Pearson	,174	-,070	,100	-,066	1	,168	-,017	,016	-,038	,291**
	Sig. (bilatérale)	,060	,456	,284	,478		,110	,874	,881	,718	,005

n	Pearson										
	Sig. (bilatérale)	,042	,117	,014	,680	,881	,001	,079		,153	,551
	N	92	92	91	92	92	152	152	152	152	152
	R2 Corr. Totale	,120	,260*	-,016	,188	-,038	,325**	,073	,117	1	,222**
	Sig. (bilatérale)	,255	,012	,880	,072	,718	,000	,372	,153		,006
	N	92	92	91	92	92	152	152	152	152	152
R2 Manipulations totale	Corrélation de Pearson	,096	,172	-,148	,164	,291**	,259**	,008	-,049	,222**	1
	Sig. (bilatérale)	,363	,102	,161	,119	,005	,001	,923	,551	,006	
	N	92	92	91	92	92	152	152	152	152	152

N	92	92	91	92	92	152	152	152	152	152
---	----	----	----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
R1 Nombre de CN	117	0	40	16,54	6,517
R1 erreurs totales	117	0	8	1,83	1,505
R1 Répétition	117	0	3	,58	,734

R1 Corr. Totale	117	0	5	,57	,913
R1 Manipulations totale	117	0	6	,87	1,200
R2 Nombre de CN	152	7	40	16,86	5,966
R2 erreurs totales	152	0	9	1,53	1,749
R2 Répétition	152	0	2	,39	,621
R2 Corr. Totale	152	0	6	,84	1,359
R2 Manipulations totale	152	0	10	1,42	1,589
N valide (listwise)	91				

Test-t - ind.déd.

Statistiques de groupe

Approche pélag		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
R1 Nombre de CN	1	58	17,81	5,240	,688
	2	59	15,29	7,400	,963
R1 erreurs totales	1	58	2,07	1,674	,220
	2	59	1,59	1,288	,168
R1 Répétition	1	58	,64	,788	,103
	2	59	,53	,679	,088

R1 Corr. Totale	1	58	,57	,993	,130
	2	59	,58	,835	,109
R1 Manipulations totale	1	58	1,05	1,191	,156
	2	59	,69	1,193	,155
R2 Nombre de CN	1	65	18,28	6,120	,759
	2	87	15,79	5,653	,606
R2 erreurs totales	1	65	1,46	1,668	,207
	2	87	1,57	1,815	,195
R2 Répétition	1	65	,54	,709	,088
	2	87	,29	,526	,056
R2 Corr. Totale	1	65	1,09	1,508	,187
	2	87	,64	1,210	,130

R2 Manipulations totale	1	65	1,68	1,511	,187
	2	87	1,23	1,626	,174

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilaté- rale)	Diffé- rence moyen- ne	Différenc e écart- type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
R1 Nombre de CN	Hypothèse de variances égales	4,822	,030	2,124	115	,036	2,522	1,187	,171	4,874
	Hypothèse de variances inégales			2,131	104,570	,035	2,522	1,184	,175	4,870

R1 erreurs totales	Hypothèse de variances égales	2,672	,105	1,725	115	,087	,476	,276	-,071	1,022
	Hypothèse de variances inégales			1,721	107,032	,088	,476	,276	-,072	1,024
R1 Répéti tion	Hypothèse de variances égales	1,452	,231	,828	115	,409	,113	,136	-,157	,382
	Hypothèse de variances inégales			,827	111,938	,410	,113	,136	-,157	,382
R1 Corr. Totale	Hypothèse de variances égales	,190	,664	-,043	115	,966	-,007	,169	-,343	,328
	Hypothèse de variances inégales			-,043	111,029	,966	-,007	,170	-,344	,329
R1 Manipula	Hypothèse de variances	1,869	,174	1,619	115	,108	,357	,220	-,080	,793

tions totale	égales									
	Hypothèse de variances inégales			1,619	114,971	,108	,357	,220	-,080	,793
R2 Nombre de CN	Hypothèse de variances égales	,151	,698	2,587	150	,011	2,484	,960	,587	4,381
	Hypothèse de variances inégales			2,557	131,759	,012	2,484	,971	,562	4,405
R2 erreurs totales	Hypothèse de variances égales	,388	,534	-,394	150	,694	-,113	,288	-,681	,455
	Hypothèse de variances inégales			-,398	143,636	,691	-,113	,284	-,675	,448
R2 Répétitio n	Hypothèse de variances égales	15,791	,000	2,507	150	,013	,251	,100	,053	,449

	Hypothèse de variances inégales			2,404	113,272	,018	,251	,104	,044	,458
R2 Corr. Totale	Hypothèse de variances égales	4,576	,034	2,034	150	,044	,449	,221	,013	,884
	Hypothèse de variances inégales			1,971	119,799	,051	,449	,228	-,002	,899
R2 Manipulations totale	Hypothèse de variances égales	,467	,495	1,728	150	,086	,447	,259	-,064	,958
	Hypothèse de variances inégales			1,746	142,978	,083	,447	,256	-,059	,953

Test-t genre

Statistiques de groupe

Genre :	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
---------	---	---------	------------	-----------------

					moyenne
R1 Nombre de CN	1	47	15,06	5,961	,870
	2	70	17,53	6,726	,804
R1 erreurs totales	1	47	2,06	1,673	,244
	2	70	1,67	1,370	,164
R1 Répétition	1	47	,60	,771	,112
	2	70	,57	,714	,085
R1 Corr. Totale	1	47	,40	,712	,104
	2	70	,69	1,015	,121
R1 Manipulations totale	1	47	,60	,901	,131
	2	70	1,06	1,339	,160
R2 Nombre de CN	1	67	16,55	5,486	,670

	2	85	17,09	6,341	,688
R2 erreurs totales	1	67	1,93	1,917	,234
	2	85	1,21	1,544	,167
R2 Répétition	1	67	,46	,682	,083
	2	85	,34	,568	,062
R2 Corr. Totale	1	67	,82	1,180	,144
	2	85	,85	1,492	,162
R2 Manipulations totale	1	67	1,28	1,565	,191
	2	85	1,53	1,608	,174

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
R1 Nombre de CN	Hypothèse de variances égales	,251	,617	-2,032	115	,044	-2,465	1,213	-4,867	-,062
	Hypothèse de variances inégales			-2,081	106,411	,040	-2,465	1,184	-4,813	-,117
R1 erreurs	Hypothèse de variances égales	1,142	,288	1,389	115	,168	,392	,283	-,167	,952

totales	Hypothèse de variances inégales			1,335	85,199	,185	,392	,294	-,192	,977
R1 Répétition	Hypothèse de variances égales	,119	,731	,175	115	,861	,024	,139	-,251	,300
	Hypothèse de variances inégales			,172	93,548	,864	,024	,141	-,256	,305
R1 Corr. Totale	Hypothèse de variances égales	5,921	,017	-1,647	115	,102	-,281	,171	-,620	,057
	Hypothèse de variances inégales			-1,762	114,749	,081	-,281	,160	-,598	,035
R1 Manipulations totale	Hypothèse de variances égales	4,694	,032	-2,067	115	,041	-,461	,223	-,904	-,019
	Hypothèse de variances inégales			-2,228	114,997	,028	-,461	,207	-,872	-,051
R2 Nombre	Hypothèse de	,165	,685	-,555	150	,580	-	,977	-2,472	1,388

de CN	variances égales						,542			
	Hypothèse de variances inégales			-,564	148,660	,573	-,542	,960	-2,440	1,356
R2 erreurs totales	Hypothèse de variances égales	6,037	,015	2,542	150	,012	,714	,281	,159	1,268
	Hypothèse de variances inégales			2,478	125,033	,015	,714	,288	,144	1,283
R2 Répétition	Hypothèse de variances égales	4,913	,028	1,199	150	,233	,122	,101	-,079	,322
	Hypothèse de variances inégales			1,173	127,932	,243	,122	,104	-,083	,326
R2 Corr. Totale	Hypothèse de variances égales	1,290	,258	-,117	150	,907	-,026	,223	-,466	,414
	Hypothèse de variances inégales			-,121	149,997	,904	-,026	,217	-,454	,402

R2 Manipulations totale	Hypothèse de variances égales	1,126	,290	-,947	150	,345	- ,246	,260	-,759	,267
	Hypothèse de variances inégales			-,950	143,485	,344	- ,246	,259	-,757	,266

Anova à 1 facteur - facteur enseignant

		Somme des carrés	ddl	Moyenn e des carrés	F	Signification
R1 Nombre de CN	Intergruppes	482,979	2	241,489	6,195	,003
	Intragruppes	#####	114	38,983		
	Total	#####	116			
R1 erreurs totales	Intergruppes	6,694	2	3,347	1,491	,229
	Intragruppes	255,887	114	2,245		
	Total	262,581	116			

R1 Répétition	Intergruppes	1,185	2	,593	1,102	,336
	Intragruppes	61,293	114	,538		
	Total	62,479	116			
R1 Corr. Totale	Intergruppes	1,425	2	,712	,853	,429
	Intragruppes	95,208	114	,835		
	Total	96,632	116			
R1 Manipulations totale	Intergruppes	5,444	2	2,722	1,920	,151
	Intragruppes	161,633	114	1,418		
	Total	167,077	116			
R2 Nombre de CN	Intergruppes	825,898	2	412,949	13,526	,000
	Intragruppes	#####	149	30,530		
	Total	#####	151			

R2 erreurs totales	Intergruppes	7,484	2	3,742	1,227	,296
	Intragruppes	454,411	149	3,050		
	Total	461,895	151			
R2 Répétitio n	Intergruppes	5,941	2	2,970	8,450	,000
	Intragruppes	52,375	149	,352		
	Total	58,316	151			
R2 Corr. Totale	Intergruppes	35,082	2	17,541	10,720	,000
	Intragruppes	243,806	149	1,636		
	Total	278,888	151			
R2 Manipula tions totale	Intergruppes	25,681	2	12,841	5,384	,006
	Intragruppes	355,372	149	2,385		
	Total	381,053	151			

Tests post hoc

Comparaisons multiples

Variable dépendante				Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
							Borne inférieure	Borne supérieure
R2 Nombre de CN	Scheffe	1	2	-3,947*	1,171	,004	-6,84	-1,05
			3	1,265	1,159	,552	-1,60	4,13
	2	1	3,947*	1,171	,004	1,05	6,84	
		3	5,212*	1,031	,000	2,66	7,76	
	3	1	-1,265	1,159	,552	-4,13	1,60	
		2	-5,212*	1,031	,000	-7,76	-2,66	

R2 erreurs totales	Bonferroni	1	2	-3,947*	1,171	,003	-6,78	-1,11
			3	1,265	1,159	,830	-1,54	4,07
		2	1	3,947*	1,171	,003	1,11	6,78
			3	5,212*	1,031	,000	2,72	7,71
		3	1	-1,265	1,159	,830	-4,07	1,54
			2	-5,212*	1,031	,000	-7,71	-2,72
	Scheffe	1	2	-,569	,370	,309	-1,48	,35
			3	-,258	,366	,780	-1,16	,65
		2	1	,569	,370	,309	-,35	1,48
			3	,311	,326	,635	-,49	1,12
		3	1	,258	,366	,780	-,65	1,16
			2	-,311	,326	,635	-1,12	,49

R2 Répétition	Bonferroni	1	2	-,569	,370	,378	-1,47	,33
			3	-,258	,366	1,000	-1,15	,63
		2	1	,569	,370	,378	-,33	1,47
			3	,311	,326	1,000	-,48	1,10
		3	1	,258	,366	1,000	-,63	1,15
			2	-,311	,326	1,000	-1,10	,48
	Scheffe	1	2	-,500*	,126	,001	-,81	-,19
			3	-,404*	,124	,006	-,71	-,10
		2	1	,500*	,126	,001	,19	,81
			3	,096	,111	,687	-,18	,37
		3	1	,404*	,124	,006	,10	,71
			2	-,096	,111	,687	-,37	,18

R2 Corr. Totale	Bonferroni	1	2	-,500*	,126	,000	-,80	-,20
			3	-,404*	,124	,004	-,70	-,10
		2	1	,500*	,126	,000	,20	,80
			3	,096	,111	1,000	-,17	,36
		3	1	,404*	,124	,004	,10	,70
			2	-,096	,111	1,000	-,36	,17
	Scheffe	1	2	-1,149*	,271	,000	-1,82	-,48
			3	-,296	,268	,546	-,96	,37
		2	1	1,149*	,271	,000	,48	1,82
			3	,853*	,239	,002	,26	1,44
		3	1	,296	,268	,546	-,37	,96
			2	-,853*	,239	,002	-1,44	-,26

R2 Manipulations totale	Bonferroni	1	2	-1,149*	,271	,000	-1,81	-,49
			3	-,296	,268	,815	-,95	,35
		2	1	1,149*	,271	,000	,49	1,81
			3	,853*	,239	,001	,28	1,43
		3	1	,296	,268	,815	-,35	,95
			2	-,853*	,239	,001	-1,43	-,28
	Scheffe	1	2	-,973*	,327	,014	-1,78	-,16
			3	-,230	,324	,777	-1,03	,57
		2	1	,973*	,327	,014	,16	1,78
			3	,743*	,288	,039	,03	1,46
		3	1	,230	,324	,777	-,57	1,03
			2	-,743*	,288	,039	-1,46	-,03

Bonferroni	1	2	-,973*	,327	,010	-1,77	-,18
		3	-,230	,324	1,000	-1,01	,55
	2	1	,973*	,327	,010	,18	1,77
		3	,743*	,288	,033	,05	1,44
	3	1	,230	,324	1,000	-,55	1,01
		2	-,743*	,288	,033	-1,44	-,05

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Sous-ensembles homogènes

R2 Nombre de CN

Enseignant	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05

		1	2
Scheffe ^{a,b}	3	14,63	
	1	15,89	
	2		19,84
Signification		,531	1,000

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 48,518.

b. Les effectifs des groupes ne sont pas égaux. La moyenne harmonique des effectifs des groupes est utilisée. Les niveaux des erreurs de type I ne sont pas garantis.

R2 erreurs totales

		Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
Enseignant	N	1	
Scheffe ^{a,b} 1	37	1,22	
3	59	1,47	
2	56	1,79	
Signification		,278	

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 48,518.

b. Les effectifs des groupes ne sont pas égaux. La moyenne harmonique des effectifs des groupes est utilisée. Les niveaux des erreurs de type I ne

sont pas garantis.

R2 Répétition

Enseignant	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Scheffe ^{a,b} 1	37	,05	
3	59		,46
2	56		,55
Signification		1,000	,728

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 48,518.

b. Les effectifs des groupes ne sont pas égaux. La moyenne

harmonique des effectifs des groupes est utilisée. Les niveaux des erreurs de type I ne sont pas garantis.

R2 Corr. Totale

Enseignant	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Scheffe ^{a,b} 1	37	,30	
3	59	,59	
2	56		1,45
Signification		,524	1,000

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 48,518.

b. Les effectifs des groupes ne sont pas égaux. La moyenne harmonique des effectifs des groupes est utilisée. Les niveaux des erreurs de type I ne sont pas garantis.

R2 Manipulations totale

Enseignant	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
Scheffe ^{a,b} 1	37	,97	
3	59	1,20	1,20
2	56		1,95
Signification		,764	,064

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique =

48,518.

b. Les effectifs des groupes ne sont pas égaux. La moyenne harmonique des effectifs des groupes est utilisée. Les niveaux des erreurs de type I ne sont pas garantis.

Test-t Selon l'approche pédagogique

Statistiques de groupe

Approche pélago		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
R1 Nombre de CN	1	58	17,81	5,240	,688
	2	59	15,29	7,400	,963
R1 erreurs totales	1	58	2,07	1,674	,220
	2	59	1,59	1,288	,168

R1 Répétition	1	58	,64	,788	,103
	2	59	,53	,679	,088
R1 Corr. Totale	1	58	,57	,993	,130
	2	59	,58	,835	,109
R1 Manipulations totale	1	58	1,05	1,191	,156
	2	59	,69	1,193	,155
R2 Nombre de CN	1	65	18,28	6,120	,759
	2	87	15,79	5,653	,606
R2 erreurs totales	1	65	1,46	1,668	,207
	2	87	1,57	1,815	,195
R2 Répétition	1	65	,54	,709	,088
	2	87	,29	,526	,056

R2 Corr. Totale	1	65	1,09	1,508	,187
	2	87	,64	1,210	,130
R2 Manipulations totale	1	65	1,68	1,511	,187
	2	87	1,23	1,626	,174

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
R1 Nombre	Hypothèse de variances égales	4,822	,030	2,124	115	,036	2,522	1,187	,171	4,874

de CN	Hypothèse de variances inégales			2,131	104,570	,035	2,522	1,184	,175	4,870
R1 erreurs totales	Hypothèse de variances égales	2,672	,105	1,725	115	,087	,476	,276	-,071	1,022
	Hypothèse de variances inégales			1,721	107,032	,088	,476	,276	-,072	1,024
R1 Répétition	Hypothèse de variances égales	1,452	,231	,828	115	,409	,113	,136	-,157	,382
	Hypothèse de variances inégales			,827	111,938	,410	,113	,136	-,157	,382
R1 Corr. Totale	Hypothèse de variances égales	,190	,664	-,043	115	,966	-,007	,169	-,343	,328
	Hypothèse de variances inégales			-,043	111,029	,966	-,007	,170	-,344	,329
R1 Manipulations totale	Hypothèse de variances égales	1,869	,174	1,619	115	,108	,357	,220	-,080	,793
	Hypothèse de variances inégales			1,619	114,971	,108	,357	,220	-,080	,793

R2 Nombre de CN	Hypothèse de variances égales	,151	,698	2,587	150	,011	2,484	,960	,587	4,381
	Hypothèse de variances inégales			2,557	131,759	,012	2,484	,971	,562	4,405
R2 erreurs totales	Hypothèse de variances égales	,388	,534	-,394	150	,694	-,113	,288	-,681	,455
	Hypothèse de variances inégales			-,398	143,636	,691	-,113	,284	-,675	,448
R2 Répétition	Hypothèse de variances égales	15,791	,000	2,507	150	,013	,251	,100	,053	,449
	Hypothèse de variances inégales			2,404	113,272	,018	,251	,104	,044	,458
R2 Corr. Totale	Hypothèse de variances égales	4,576	,034	2,034	150	,044	,449	,221	,013	,884
	Hypothèse de variances inégales			1,971	119,799	,051	,449	,228	-,002	,899
R2 Manipulat	Hypothèse de variances égales	,467	,495	1,728	150	,086	,447	,259	-,064	,958

ions totale égales									
Hypothèse de variances inégaies		1,746	142,978	,083	,447	,256	-,059	,953	

ANNEXE 10 : GUIDE D'ENTREVUE ÉLÈVE / ENSEIGNANT

Guide d'entrevue pour l'entrevue des élèves
Perception du français et de la grammaire
1. Aimes-tu le français? Pourquoi?
Question de relance: Qu'aimes-tu le plus ou le moins en français?
2. Aimes-tu la grammaire?
Question de relance: Qu'aimes-tu le plus ou le moins en grammaire?
Le déroulement des leçons de la séquence d'enseignement (processus didactique)
3. As-tu remarqué un changement entre l'enseignement de ton enseignant depuis le début de l'année et son enseignement des derniers cours?
Question de relance: Tu as vécu une approche où ton enseignant te donnait les règles avant que vous pratiquiez. Est-ce que c'est quelque chose que tu aimes? Pourquoi? <i>ou</i> Tu as vécu des cours où ton enseignant vous faisait deviner les règles avant de vous les expliquer. Est-ce que c'est quelque chose que tu aimes? Pourquoi?
4. Aimerais-tu que ton enseignant reprenne cette approche pour les autres enseignements grammaticaux d'ici la fin de l'année?
Question de relance: Voudrais-tu que ton enseignant apporte des modifications à son enseignement de la grammaire d'ici la fin de l'année?
La perception du rapport entre l'enseignant et l'objet (processus didactique)
5. Comment est ton enseignant lorsqu'il enseigne la grammaire?
Question de relance: Ton enseignant a-t-il l'air d'aimer donner les leçons de grammaire? Pourquoi?
La perception du rapport à l'apprentissage (processus d'apprentissage)

6. Te trouves-tu bon en français?
Question de relance: As-tu déjà eu des difficultés en français?
7. Te trouves-tu bon en grammaire?
Question de relance: As-tu déjà eu des difficultés en grammaire?
8. Comment ça s'est passé, pour toi, lorsque tu as eu à apprendre les notions reliées au CN?
Question de relance: À quel moment dans la séquence, pour toi, as-tu l'impression de comprendre la notion?
La perception de la relation à l'enseignant (processus psychopédagogique)
9. Est-ce que tu aimes la façon d'enseigner de ton enseignant de français?
Question de relance: À quoi ressemblerait ton enseignant de rêve?
Le contexte de classe
10. Parle-moi de ton groupe cette année.
Question de relance: Qu'est-ce que tu aimes ou que tu n'aimes pas dans ta classe?

Guide d'entrevue pour l'entrevue des enseignants	
Le déroulement des leçons de la séquence d'enseignement (processus didactique)	
1. Comment se sont déroulées les leçons (inductive et déductive) ?	
influencer votre	Question de relance: Est-ce que ses leçons viendront façon d'enseigner la grammaire à l'avenir?
2. Vous sentiez-vous à l'aise avec les approches inductive et déductive?	
et pourquoi?	Question de relance: Quelle approche avez-vous préféré
La perception du rapport entre l'enseignant et l'objet (processus didactique)	
3. Vous sentiez-vous à l'aise avec le contenu à enseigner?	
contenu	Question de relance: Comment enseigniez-vous ce habituellement?
La perception du rapport à l'apprentissage (processus d'apprentissage)	
4. Qu'est-ce qui selon vous vient le plus influencer la réussite ou non d'une approche pédagogique?	
ait pu monter de	Question de relance: Qu'est-ce qui explique qu'un élève 20% et un autre pas du tout?
La perception de la relation à l'enseignant (processus psychopédagogique)	
5. Parlez-moi de vos groupes cette année?	
précédentes, y a-t-il groupes?	Question de relance: Si vous comparez aux années quelque chose de particulier dans votre rapport à ces

Perception du français et de la grammaire	
6. Aimez-vous enseigner le français? Pourquoi?	
en question	Question de relance: Est-ce qu'il vous arrive de remettre votre choix de carrière?
7. Aimez-vous enseigner la grammaire?	
dans	Question de relance: Qu'aimez-vous le plus ou le moins l'enseignement de la grammaire?

ANNEXE 11 : DIAPORAMAS AMÉLIORÉS

Cours 1



CN: LA DÉFINITION

- Un complément du nom est un groupe qui enrichit le texte, car il apporte de l'information qui précise le nom. Syntaxiquement, c'est l'expansion d'un nom, qui, lui, est le noyau d'un GN.

Le véhicule du voisin avance.
Le véhicule avance.

Un véhicule blindé se déplace.
Un véhicule se déplace.

Une canne à pêche est utile.
Une canne est utile.

COMMENT REPÉRER UN CN ?

- Tous les CN peuvent être remplacés par un adjectif.
 - Ce devoir de mathématique est à compléter.
 - Ce devoir difficile est à compléter.
- En général, l'effacement des compléments du nom est possible.
 - Le plastron rembourré était *efficace*.
 - Le plastron était *efficace*.
 - *Le plastron rembourré était.

COMMENT REPÉRER UN CN?

- Les compléments du nom se positionnent autour d'un nom noyau. Ce nom noyau est non effaçable, contrairement aux expansions.
 - Le beau garçon qui se regarde dans le miroir aime ce qu'il voit.
 - Le garçon aime ce qu'il voit.
 - *Le beau qui se regarde dans le miroir aime ce qu'il voit.

NE PAS CONFONDRE...

- Certains adjectifs peuvent avoir la fonction d'attribut du sujet. Ceux-ci n'ont donc pas la fonction de complément du nom.
 - Le plastron rembourré était *efficace*.
 - Le plastron était *efficace*.
 - * Le plastron rembourré était.

- La situation dramatique était *insoutenable*.
- La situation était *insoutenable*.
- *La situation dramatique était.

LE DÉPLACEMENT

- Beaucoup de compléments du nom se placent après le nom. Le déplacement de ces compléments est souvent impossible.
 - L'arbre, qui était un érable, en imposait.
 - L'arbre qui était un érable en imposait.
 - *Qui était un érable l'arbre en imposait.

- Le touriste, de Paris, admirait ma ville.
- Le touriste de Paris admirait ma ville.
- *De Paris, le touriste admirait ma ville.

LE DÉPLACEMENT (SUITE)

- Certains compléments, en particulier les groupes adjectifs, peuvent être détachés en début de phrase.
 - La fugueuse décidée à rentrer revint la tête basse.
 - La fugueuse, décidée à rentrer, revint la tête basse.
 - Décidée à rentrer, la fugueuse revint la tête basse.

EXEMPLE

Harry ne ressemblait pas au reste de la famille. L'oncle Vernon était grand, avec une énorme moustache noire et quasiment pas de cou. La tante Pétunia avait un visage chevalin et une silhouette osseuse. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de grands yeux verts étincelants et des cheveux d'un noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer. Il portait des lunettes rondes et une mince cicatrice en forme d'éclair marquait son front.

EXEMPLE

Harry ne ressemblait pas au **reste** de la famille. L'**oncle** Vernon était grand, avec une énorme **moustache** noire et quasiment pas de cou. La **tante** Pétunia avait un **visage** chevalin et une **silhouette** osseuse. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de grands **yeux** verts étincelants et des **cheveux** d'un **noir** de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer. Il portait des **lunettes** rondes et une mince **cicatrice** en forme d'éclair marquait son front.

EXEMPLE

Harry ne ressemblait pas au **reste de la** famille. L'**oncle Vernon** était grand, avec une **énorme moustache noire** et quasiment pas de cou. La **tante Pétunia** avait un **visage chevalin** et une **silhouette osseuse**. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de **grands yeux verts étincelants** et des **cheveux d'un noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer**. Il portait des **lunettes rondes** et une **mince cicatrice en forme d'éclair** marquait son front.

EXEMPLE

Harry ne ressemblait pas au **reste**. L'**oncle** était grand, avec une **moustache** et quasiment pas de cou. La **tante** avait un **visage** et une **silhouette**. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec des **yeux** et des **cheveux**. Il portait des **lunettes** et une **cicatrice** marquait son front.

EXEMPLE

- *Harry ne ressemblait pas au de la famille **reste**. Le Vernon **oncle** était grand, avec une noire **moustache énorme** et quasiment pas de cou. La Pétunia **tante** avait un chevalin **visage** et une osseuse **silhouette**. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de verts étincelants **yeux grands** et des d'un noir de jais **qu'il n'arrivait jamais à coiffer** **cheveux**. Il portait des rondes **lunettes** et une en forme d'éclair **cicatrice mince** marquait son front.

CN : LA DÉFINITION

- Il peut y avoir beaucoup ou peu de CN, cela dépend de l'auteur, du contexte, etc...

Il avait passé dix ans chez les Dursley, en croyant ce que les Dursley lui avaient dit de ses parents, c'est-à-dire qu'ils s'étaient tués dans un accident de voiture, et sans jamais comprendre pourquoi, sans le vouloir, il provoquait toujours d'étranges **phénomènes** autour de lui.

Harry Potter et la chambre des secrets, J.K. Rowling (1998) p.9

EN RÉSUMÉ

- ◉ 1. Les compléments du nom donnent de l'information sur un nom et sont placés autour de lui.
- ◉ 2. Il existe différentes sortes de compléments du nom (Gadj., Gprep, sub.rel, GN)- Nous y reviendrons au prochain cours.
- ◉ 3. Il peut y avoir beaucoup ou peu de CN, cela dépend de l'auteur, du contexte, etc...
- ◉ 4. Les CN sont placés après le nom, sauf certains adjectifs. Ils ne sont pas déplaçables, mais sont effaçables.
- ◉ 5. Les CN peuvent être isolés par une ou des virgules.

IDENTIFIER LES
SORTES DE
COMPLÉMENTS DU
NOM

Cours 2 de la série sur les compléments
du nom

DES CN POUR TOUS LES NOMS

- Tous les noms d'un texte peuvent avoir des CN variés.
 - Bruno a reçu un vélo.
 - Étonné, Bruno, qui ne s'attendait à rien, a reçu un vélo de montagne, un Pirelli.

LES GADJ

- Les noms peuvent avoir comme complément des Gadj, c'est-à-dire des groupes dont le noyau est un adjectif.
 - Les jolis oiseaux gazouillent.
 - Le plastique protecteur empêche les égratignures.
 - Ils emmènent leurs enfants sages à la plage.

ATTENTION!

- Certains adjectifs sont qualifiants (exprime une qualité) et d'autres sont classifiants. Ces derniers ne peuvent pas avoir d'expansion (comme un adverbe *très*), mais ce sont tout de même des adjectifs.
 - La mousse verte recouvre les pierres mouillées.
 - La mousse très verte recouvre les pierres très mouillées.
 - Son casque protecteur n'est pas nécessaire sur son vélo stationnaire.
 - *Son casque très protecteur n'est pas nécessaire sur son vélo très stationnaire.

LES GROUPES PRÉPOSITIONNELS

- Des groupes prépositionnels peuvent servir de CN.
 - Le renouvellement de sa prescription demande une attente de vingt minutes.
 - La poêle à frire est souvent utilisée dans le restaurant de Marco.
 - La chemise sur la chaise traîne là depuis quelques jours.

SUBORDONNÉES RELATIVES

- ◉ Des subordonnées relatives (des phrases avec un verbe conjugué commençant par un pronom relatif) peuvent servir de CN.
 - Le jour que tu as choisi me semble bien.
 - Le jour qui a été choisi me semble bien.
 - Le jour où nous fêterons me semble bien.

TOUS LES CN...

- ◉ Pour un même nom, chaque sorte de CN peut être choisie par le scripteur.
 - Depuis ce moment béni, nous nous sommes mis à gagner.
 - Depuis ce moment de bonheur, nous nous sommes mis à gagner.
 - Depuis ce moment, un pur bonheur, nous nous sommes mis à gagner.
 - Depuis ce moment où nous étions envahis de bonheur, nous nous sommes mis à gagner.

EXEMPLE

La foule surexcitée jetait maintenant son dévolu sur un garçon qui venait d'entrer dans la cafétéria. Petit et maigre, le pauvre marchait plié en deux sous le poids des livres qu'il portait sous le bras. Le trait qui était particulier chez lui, c'était sa dentition : ses incisives avancées lui donnaient un peu l'air d'un rongeur. Cela lui a valu, à l'école, un surnom peu flatteur. Le pauvre garçon, victime de moqueries constantes, n'aurait pu choisir un pire moment pour faire son apparition.

EXEMPLE

La foule surexcitée jetait maintenant son dévolu sur un garçon qui venait d'entrer dans la cafétéria. Petit et maigre, le pauvre marchait plié en deux sous le poids des livres qu'il portait sous le bras. Le trait qui était particulier chez lui, c'était sa dentition : ses incisives avancées lui donnaient un peu l'air d'un rongeur. Cela lui a valu, à l'école, un surnom peu flatteur. Le pauvre garçon, victime de moqueries constantes, n'aurait pu choisir un pire moment pour faire son apparition.

EXEMPLE

Il s'agissait d'un homme d'environ vingt-cinq ans, très grand, vêtu d'un pantalon rapiécé et d'un blouson de cuir bariolé de graffitis. Son crâne chauve était presque complètement recouvert d'un tatouage et un anneau d'or était accroché à sa narine gauche. Son teint blême lui conférait une allure quasi spectrale. Mais ce qui retenait surtout l'attention, c'était son regard, tellement bizarre qu'il glaçait le sang.

Bec-de-rat, David Brodeur (2003), p.47

EXEMPLE

Il s'agissait d'un **homme** d'environ vingt-cinq ans, très grand, vêtu d'un **pantalon** rapiécé et d'un **blouson** de cuir bariolé de graffitis. Son **crâne** chauve était presque complètement recouvert d'un tatouage et un anneau d'or était accroché à sa **narine** gauche. Son **teint** blême lui conférait une **allure** quasi spectrale. Mais ce qui retenait surtout l'attention, c'était son **regard**, tellement bizarre qu'il glaçait le sang.

Bec-de-rat, David Brodeur (2003), p.47

EXEMPLE

Il s'agissait d'un homme **d'environ vingt-cinq ans, très grand, vêtu d'un pantalon rapiécé et d'un blouson de cuir bariolé de graffitis.** Son crâne **chauve** était presque complètement recouvert d'un tatouage et un anneau d'or était accroché à sa narine gauche. Son teint **blême** lui conférait une allure quasi spectrale. Mais ce qui retenait surtout l'attention, c'était son regard, **tellement bizarre qu'il glaçait le sang.**

Bec-de-rat, David Brodeur (2003), p.47

RÉSUMÉ

- ◉ Les Gadj, les Gprep, les sub.rel. et les GN peuvent servir de CN.
- ◉ Les adjectifs peuvent avoir une expansion (lorsqu'ils sont qualifiants).
- ◉ Les sub. rel. contiennent un verbe conjugué et commencent par un pronom relatif (que, qui, dont, où,...).
- ◉ Les Gprep commencent par une préposition.
- ◉ Le GN peut avoir comme noyau un nom propre ou un nom commun.

Cours 3

The slide features a dark purple background with a subtle grid pattern. On the left side, there is a vertical grey gradient bar. The main title is centered in large, bold, yellow-orange capital letters. Below the title, the subtitle is written in a smaller, white font with red underlines.

**LES ACCORDS DANS
LE COMPLÉMENT DU
NOM**

Cours 3 de la séquence sur les
compléments du nom

L'ADJECTIF REÇOIT L'ACCORD (GENRE ET NOMBRE) DU NOM NOYAU DU GN

- Le mialement désagréable a duré toute la nuit.
- Les mialements désagréables ont duré toute la nuit.

- Le facteur prudent n'approche pas du chien méchant.
- Les facteurs prudents n'approchent pas des chiens méchants.

- Penser à son garçon aimé le fait pleurer.
- Penser à sa filles aimée le fait pleurer.

- Les rayons infrarouges sont indétectables.
- Le rayon infrarouge est indétectable.

LORSQUE DEUX NOMS SONT COORDONNÉS PAR UN *ET*, ON ACCORDE L'ADJECTIF AVEC LES DEUX S'IL CONCERNE LES DEUX ÉLÉMENTS.

- Le spectateur et la spectatrice attentifs à la performance hurlent de joie.
- Il regarde son père et sa mère réunis.
- Geneviève et Andréanne, attendries, fondirent en larmes devant le bambin.

- Une voiture et une camionnette peinturées viennent de passer.
- Une voiture et une camionnette peinturée viennent de passer.

ON ACCORDE L'ADJECTIF DE COULEUR AVEC LE NOM NOYAU DU GN.

- Les voitures rouges
- Les camions noirs
- La veste verte

MAIS...

LORSQUE L'ADJECTIF DE COULEUR EST COMPOSÉ, IL EST INVARIABLE

- Les voitures rouge brique
- Les camions noir de jais
- Les vestes vert olive

LORSQU'UN NOM REMPLIT LE RÔLE DE L'ADJECTIF, IL EST AUSSI INVARIABLE (SAUF ROSE, ÉCARLATE, FAUVE, MAUVE ET POURPRE)

- Les voitures orange
- Les camions or
- Les vestes roses

UN ADJECTIF COMPLÉMENT DU NOM PEUT ÊTRE ISOLÉ EN DÉBUT DE PHRASE.

- ◉ **Assise en indien**, la dame regardait au loin.
- ◉ **Privée de nourriture**, la détenue ne pourrait survivre longtemps.
- ◉ **Appuyés par leurs proches**, les enfants se sentaient appréciés.
- ◉ **Subtils**, ces indices menaient pourtant au coupable.

SI UN GPREP CONTIENT UN NOM, ON DOIT SE RAPPELER QUE CELUI-CI EST UN DONNEUR D'ACCORD, ET NON UN RECEVEUR D'ACCORD

- ◉ L'oiseau **de proie**
- ◉ Les oiseaux **de proie**

- ◉ La jarre **de miel**
- ◉ Les jarres **de miel**
- ◉
- ◉ La jarre **à biscuits**
- ◉ Les jarres **à biscuits**

- ◉ La course **à pied**
- ◉ Les courses **à pied**

- ◉ Un stage **en entreprise**
- ◉ Des stages **en entreprise**

LA CONJUGAISON DU VERBE DE LA SUBORDONNÉE RELATIVE NE DÉPEND PAS DU NOM DONT ELLE EST L'EXPANSION, SAUF SI LE PRONOM RELATIF EST UN QUI, C'EST-À-DIRE LE SUJET DANS LA SUBORDONNÉE RELATIVE (ON TROUVE ALORS SON ANTÉCÉDENT).

- Le café **qui brûlait les lèvres** fut ingurgité.
- Les cafés **qui brûlaient les lèvres** furent ingurgités.

- J'ai donné quelques sous au mendiant **qui dormait à la belle étoile**.
- J'ai donné quelques sous aux mendiants **qui dormaient à la belle étoile**.

- J'ai retrouvé le dollar **que je possédais**.
- J'ai retrouvé les dollars **que je possédais**.

- L'enfant **dont j'ai la responsabilité** est à mes côtés.
- Les enfants **dont j'ai la responsabilité** sont à mes côtés.

- La facture **que tu présentes** me surprend.
- Les factures **que tu présentes** me surprennent.

EXEMPLE

- Harry ne ressemblait pas au reste de la famille. L'oncle Vernon était grand, avec une énorme moustache noire et quasiment pas de cou. La tante Pétunia avait un visage chevalin et une silhouette osseuse. Dudley était blond et gras comme un porc. Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de grands yeux verts étincelants et des cheveux noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer. Il portait des lunettes rondes et une mince cicatrice en forme d'éclair marquait son front.

Harry Potter et la chambre des secrets, J.K. Rowling (1998) p.8

EXEMPLE

- ◉ Harry ne ressemblait pas au reste de la famille. L'oncle Vernon était grand, avec une **énorme** moustache **noire** et quasiment pas de cou. La tante Pétunia avait un visage **chevalin** et une silhouette **osseuse**. Dudley était blond et gras comme un porc. Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de **grands** yeux **verts étincelants** et des cheveux **noir de jais** qu'il n'arrivait jamais à coiffer. Il portait des lunettes **rondes** et une **mince** cicatrice en forme d'éclair marquait son front.

Harry Potter et la chambre des secrets, J.K. Rowling (1998) p.8

EXEMPLE

- ◉ Sans être hideuse, je ne fais pas tourner les têtes. J'ai des yeux bruns normaux, un nez entre les deux et une bouche tout ce qu'il y a de plus banale. Des cheveux, ni frisés ni raides, juste «ordinaires», complètent le portrait. Sur le corps, je n'ai ni tatouages ni «piercings» à des endroits secrets... Ma mère refuse de m'acheter des pantalons dont la taille ne m'arrive pas au-dessus du nombril, alors oubliez les décolletés plongeants et les bretelles spaghettis. C'est ainsi. Impossible d'attirer l'attention avec mon look.

Le Yoga c'est pas zen, Isabelle Gaul (2011) p.13-14

EXEMPLE

- ◉ Sans être hideuse, je ne fais pas tourner les têtes. J'ai des yeux **bruns normaux**, un nez entre les deux et une **bouche** tout ce qu'il y a de plus **banale**. Des **cheveux**, ni **frisés** ni **raides**, juste «**ordinaires**», complètent le portrait. Sur le corps, je n'ai ni tatouages ni «piercings» à des **endroits secrets**... Ma mère refuse de m'acheter des pantalons dont la taille ne m'arrive pas au-dessus du nombril, alors oubliez les **décolletés plongeants** et les bretelles spaghettis. C'est ainsi. Impossible d'attirer l'attention avec mon look.

Le Yoga c'est pas zen, Isabelle Gaul (2011) p.13-14

RÉSUMÉ

- ◉ 1. L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le **nom** qu'il complète.
- ◉ 2. Lorsque deux **noms** sont coordonnés par un **et**, on accorde l'adjectif avec les deux s'il concerne les deux éléments.
- ◉ 3. On accorde l'adjectif de couleur avec le nom, **mais** lorsque l'adjectif de couleur est composé, il est invariable.
- ◉ 4. L'adjectif de couleur est invariable **s'il est un nom** remplissant le rôle d'adjectif, sauf pour les noms **rose, écarlate, mauve, pourpre** et **fauve**.
- ◉ 5. Un adjectif **CN** peut être isolé en début de phrase. Il doit quand même être accordé.
- ◉ 6. L'accord **d'un nom dans un Gprep** ne dépend pas du nombre dans **du nom noyau** qu'il complète.

Cours 4

UTILISATION
APPROPRIÉE DES
COMPLÉMENTS DU
NOM EN
PRODUCTION
ÉCRITE

Cours 4 de la séquence sur les
compléments du nom

PARFOIS, L'ABSENCE DE CN NE NUIT PAS TROP À LA COMPRÉHENSION. PARFOIS, CELA ENLÈVE DES DÉTAILS INTÉRESSANTS, VOIRE NÉCESSAIRES À LA COMPRÉHENSION.

Mon chien renifle son bol. Il finit par dévorer la portion.

Mon chien Rikiki renifle son bol de nourriture que j'ai judicieusement posé près de sa couche. Méfiant mais affamé, il finit par dévorer la portion que je lui ai préparée.

L'AJOUT DE TROP DE COMPLÉMENTS DU NOM AMÈNE UNE LOURDEUR NON-SOUHAITABLE.

Mon très beau chien Rikiki, un labrador, que j'aime beaucoup, renifle son petit bol blanc crème de nourriture que j'ai judicieusement posé près de sa couche. Méfiant mais affamé, en attente d'une confirmation de ma part que tout est comestible, il finit par dévorer l'importante portion de préparation pour chien à base de poulet et de boeuf que je lui ai préparée.

À la limite du compréhensible. Est-ce que toutes les informations sont pertinentes?

PEUT-ON PARLER D'EXCÈS DE CN?

Mon très beau et attachant chien Rikiki, un labrador pure race que j'aime beaucoup et qui aime jouer avec moi, renifle son petit mais solide bol blanc crème de nourriture acheté au magasin de cuisine que j'ai justement posé près de la couche. Méfiant de mon attitude débonnaire mais affirmé par une journée complète sans toucher à de la nourriture, en attente d'une confirmation de ma part que tout est comestible, il finit par dévorer l'importante mais peu calorique portion de préparation pour chien à base de poulet et de boeuf que je lui ai préparée et qui devrait satisfaire son appétit insatiable.

LES CN PEUVENT CRÉER UNE ATMOSPHÈRE LORSQU'ILS FONT PARTIE D'UN MÊME CHAMP LEXICAL

- ◉ Mon chien renifle son bol. Rikiki dévore sa portion.
- ◉ **Suspicieux**, mon chien renifle son bol rempli de nourriture douteuse. Rikiki, le regard méfiant, dévore sa portion suspecte.
- ◉ Enjoué, mon chien renifle son joli bol rempli de nourriture appétissante. Rikiki, impatient de se régaler, dévore sa délicieuse portion.
- ◉ Mon chien renifle son bol. Rikiki dévore sa portion.

LES CN CHOISIS DOIVENT ÊTRE COHÉRENTS ET PERTINENTS POUR LE DÉROULEMENT DE L'HISTOIRE.

Mon chien attachant renifle son bol lustré de Provence. Aimé de tous, il finit par dévorer la portion qui est belle.

Il pleut depuis le début de sa vie; parfois un crachin amical et courtois parfois, une ondée simultanée et vivante; [...] le climat est ambigu... Cette fille-là aussi: regardez ses godasses dépareillées, ses jeans de coupe fantastique, ses cheveux rigoureux et serviabes, pas de hanches ni de poitrine, on s'y méprendrait n'était-ce de la nuque sensationnelle et des doigts qui sont rouge sang.

EN RÉVISION DE TEXTE

- Lorsque tu révises ton texte, tu peux y ajouter des compléments du nom variés, cohérents et pertinents pour l'enrichir. Repère alors un nom et ajoute-lui ce complément s'il n'en a pas. Modifie le complément s'il est déjà là et que tu crois que tu peux en utiliser un plus pertinent, tout en assurant une variété.

EN RÉVISION DE TEXTE

- L'arbre brun était situé au milieu d'un champ vert près de la cabane.
- Imposant par sa stature, l'arbre brun était situé au milieu d'un champ vert près de la cabane.
- Imposant par sa stature, l'arbre brun dépouillé était situé au milieu d'un champ vert nouvellement défriché près de la cabane.
- Imposant par sa stature, l'arbre dépouillé était situé au milieu d'un champ nouvellement défriché près de la cabane de l'agriculteur.

EXEMPLE

Il pleut depuis le début; parfois un crachin, parfois une ondée; [...] le climat est ambigu... Cette fille-là aussi: regardez ses godasses, ses jeans, ses cheveux, pas de hanches ni de poitrine, on s'y méprendrait n'était-ce de la nuque et des doigts.

EXEMPLE

Il pleut depuis le début **de mai**; parfois un crachin **dru, aigre, âpre** parfois, une ondée **molle et gaie comme mille baisers de mioches**; [...] le climat est ambigu... Cette fille-là aussi: regardez ses godasses **masculines**, ses jeans **étroits**, ses cheveux **taillés en brosse**, pas de hanches ni de poitrine, on s'y méprendrait n'était-ce de la nuque **fragile** et des doigts **effilés**.

Anne Dandurand, 1991, p.31, Avoir 17 ans

ATTENTION AUX EXCÈS DE COMPLÉMENTS DU NOM

- Il pleut depuis le début **de mai**; parfois un crachin **dru, aigre, âpre, puissant, râpeux, amer, acidulé**, parfois, une ondée **molle, moelleuse, tendre, lâche et gaie comme mille baisers de mioches excités par le monde qui les entoure et qu'ils découvrent chaque jour**; [...] le climat **que nous subissons** est ambigu... **Énigmatique**, cette fille-là aussi: regardez ses **vieilles** godasses **masculines taillées dans un tissu de piètre qualité**, ses jeans **étroits troués aux deux genoux**, ses **courts** cheveux **de type militaire taillés en brosse**, pas de hanches **féminines** ni de poitrine **définie**, on s'y méprendrait n'était-ce de la nuque **fragile et délicate**, un signe de féminité **distinctif**, et des doigts **effilés à l'extrémité de ses mains frêles et graciles**.