

## **NOTE TO USERS**

**This reproduction is the best copy available.**

UMI<sup>®</sup>



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Le Projet TRANSGRAM :

Étude des effets d'une démarche grammaticale inspirée de la démarche active de découverte sur le transfert des apprentissages grammaticaux au 3<sup>e</sup> cycle du primaire

Par

Émilie Dionne-Ouellet

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès arts (M.A.)

Maîtrise en Sciences de l'éducation

Février 2010

© Émilie Dionne-Ouellet, 2010



Library and Archives  
Canada

Bibliothèque et  
Archives Canada

Published Heritage  
Branch

Direction du  
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*  
ISBN: 978-0-494-61476-1  
*Our file* *Notre référence*  
ISBN: 978-0-494-61476-1

**NOTICE:**

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

---

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

**AVIS:**

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

---

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

  
**Canada**

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le Projet TRANSGRAM :

Étude des effets d'une démarche grammaticale inspirée de la démarche active de découverte sur le transfert des apprentissages grammaticaux au 3<sup>e</sup> cycle du primaire

Émilie Dionne-Ouellet

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Marie-France Morin

Présidente ou président du jury

(Prénom et nom de la personne)

Madame Godelieve Debeurme

Directrice ou directeur de la recherche

(Prénom et nom de la personne)

Madame Christiane Blaser

Autre membre du jury

(Prénom et nom de la personne)

\_\_\_\_\_

Autre membre du jury

(Prénom et nom de la personne)

Mémoire accepté le \_\_\_\_\_

## **Résumé et mots-clés de mon mémoire**

**Les mots-clés :** transfert, apprentissage, grammaire, dictée, texte, évaluation, français, primaire.

**Le résumé de mon mémoire :** Cette recherche portait sur le transfert des apprentissages grammaticaux au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Elle avait pour but de vérifier l'effet d'une démarche inspirée de la démarche active de découverte sur le transfert des apprentissages grammaticaux. Dans le cadre de l'expérimentation, les élèves ont eu à composer deux textes, l'un au début et l'autre à la fin du projet. Ils ont aussi réalisé deux fiches explicatives sur deux règles grammaticales et fait des dictées en lien avec ces mêmes règles. Par la suite, le transfert de leurs apprentissages a été évalué par le biais du texte et des dictées réalisés à la fin de l'expérimentation. Leur compréhension et leur application des règles travaillées ont été évaluées au début et à la fin du projet. C'est en comparant l'évolution de leurs erreurs dans les dictées et les textes que le transfert de leurs apprentissages fut évalué à partir de certains critères.

## SOMMAIRE

La présente recherche porte sur le transfert des apprentissages grammaticaux des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Elle est basée sur la problématique de l'enseignement grammatical au primaire au Québec qui est présentement dans une impasse. Cela s'explique par le fait que les méthodes d'enseignement de la grammaire n'atteignent pas les objectifs qu'elles se sont fixés et qu'elles ne favorisent pas le transfert des apprentissages.

La question spécifique à la base de notre recherche est la suivante : « Dans quelle mesure l'intégration de fiches grammaticales, élaborées par et pour les élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire dans l'enseignement de la grammaire pourrait avoir un impact positif sur le transfert des connaissances grammaticales de ces mêmes élèves? » Pour tenter d'apporter une réponse à cette question, l'objectif principal de la recherche est d'étudier les effets d'une démarche grammaticale inspirée de la démarche active de découverte sur le transfert des apprentissages grammaticaux chez des élèves de 3<sup>e</sup> cycle du primaire ayant participé à l'expérimentation. Plus spécifiquement, il y aura une analyse de traces de transfert des connaissances grammaticales dans les productions des élèves.

En ce qui concerne la méthodologie utilisée, la présente recherche s'inscrit dans le modèle pré-expérimental et a été menée dans deux classes de 5<sup>e</sup> année du primaire. Elle vise à démontrer un lien de cause à effet entre deux variables, soit le transfert des apprentissages grammaticaux, qui est la variable dépendante, et une série d'interventions inspirées de la grammaire nouvelle, plus particulièrement de la démarche active de découverte, que nous appelons le projet TRANSGRAM, et qui est la variable indépendante. Pour quantifier le transfert des apprentissages, une comparaison du nombre d'erreurs dans les traces d'élèves, c'est-à-dire sur les dictées et les textes réalisés à différents moments dans le cadre du projet, a été effectuée.

Nous nous intéressons particulièrement au transfert des apprentissages grammaticaux relativement à l'accord du verbe et de l'accord dans le groupe du nom.

Pour ce qui est des résultats, nous observons majoritairement des transferts neutres et positifs et très peu de transferts négatifs des apprentissages grammaticaux et ce, dans les deux groupes d'élèves et pour l'ensemble des traces d'élèves. Les résultats les plus positifs, tant dans le groupe A que dans le groupe B, se retrouvent dans les dictées sur l'accord dans le groupe du nom.

Enfin, comme notre recherche est une recherche pré-expérimentale, il serait donc souhaitable qu'elle devienne le point de départ de recherches plus approfondies sur la problématique du transfert des apprentissages grammaticaux. En terminant cette recherche, notre souhait est que l'ensemble de notre projet ait un impact sur la compréhension du transfert des apprentissages et ainsi, qu'elle puisse contribuer à faire avancer les connaissances sur le sujet, ce qui pourrait se traduire par des réajustements de la didactique de la grammaire et de l'enseignement du français en général.

## **DÉDICACE**

La présente recherche est dédiée à mes chers parents, Martin et Raymonde, ainsi qu'à ma grande amie, Catherine, pour tout le soutien et les encouragements qu'ils m'ont donnés tout au long de la réalisation de ce mémoire.

## REMERCIEMENTS

Je tiens ici à exprimer toute ma gratitude et ma reconnaissance, d'abord à ma directrice de recherche, Madame Godelieve Debeurme, pour le soutien et les précieux conseils qu'elle m'a apportés ainsi que pour le temps qu'elle m'a consacré tout au long de la réalisation de mon projet de recherche.

Je remercie également Madame Geneviève Nault, Madame Christiane Blaser ainsi que Madame Marie-France Morin pour toute l'aide qu'elles m'ont apportée lors de la rédaction du présent mémoire.

Enfin, un merci spécial aux deux enseignants de 5<sup>e</sup> année, qui m'ont accueillie dans leurs classes pour l'expérimentation du projet TRANSGRAM, ainsi qu'à tous les élèves participants.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>3</b>
<b>DÉDICACE</b> .....	<b>5</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>6</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>17</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>20</b>
<b>PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>22</b>
1. L'IMPASSE DE L'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL.....	23
1.1 Les définitions de la grammaire.....	23
1.2 La situation de l'enseignement de la grammaire.....	25
1.3 Des méthodes d'enseignement à revoir.....	29
2. LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES GRAMMATICaux.....	34
2.1 Une définition du transfert des apprentissages grammaticaux.....	34
2.2 Les freins du transfert des apprentissages.....	35
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE.....	37
4. LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	38
4.1 La pertinence sociale.....	38
4.2 La pertinence scientifique.....	38
<b>DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE CONCEPTUEL</b> .....	<b>40</b>
1. LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES.....	40
1.1 La définition du transfert des apprentissages.....	40

1.2 Les phases du transfert des apprentissages.....	41
1.3 Les processus du transfert des apprentissages.....	42
1.4 Les facteurs du transfert des apprentissages.....	44
1.5 L'évaluation du transfert des apprentissages.....	45
<b>2. L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE NOUVELLE.....</b>	<b>48</b>
2.1 Ses caractéristiques .....	48
2.2 Ses méthodes.....	49
2.3 Ses limites.....	51
2.4 Sa place dans la présente recherche.....	51
<b>3. LA DÉMARCHE ACTIVE DE DÉCOUVERTE (DADD).....</b>	<b>52</b>
3.1 Sa définition, ses étapes et ses modifications.....	52
3.2 La DADD et le transfert des apprentissages.....	56
3.3 Ses limites.....	57
<b>4. LA QUESTION SPÉCIFIQUE ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE..</b>	<b>58</b>
<b>TROISIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>60</b>
1. LA RECHERCHE QUANTITATIVE PRÉ-EXPÉRIMENTALE.....	60
2. L'EXPÉRIMENTATION.....	61
2.1 La population et l'échantillonnage.....	61
2.2 La validation du matériel.....	65
2.3 Le projet TRANSGRAM.....	67
2.4 Notre rôle en tant qu'expérimentatrice et celui des personnes enseignantes..	69

3. LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION.....	69
3.1 Le déroulement général des activités en classe.....	70
3.2 La présentation du projet.....	71
3.3. Le prétest.....	71
3.3.1 <i>Le texte témoin</i> .....	71
3.3.2 <i>La première dictée témoin</i> .....	73
3.4 La première partie du projet : l'accord du verbe.....	73
3.4.1 <i>Observation du phénomène grammatical</i> .....	73
3.4.2 <i>Manipulations et hypothèses</i> .....	74
3.4.3 <i>Vérification des hypothèses</i> .....	75
3. 4.4 <i>Activité « Les définitions »</i> .....	77
3 4.5 <i>Activité « Les exemples »</i> .....	78
3.4.6 <i>Activité « Les difficultés de la règle »</i> .....	79
3.4.7 <i>Activité « L'exercice »</i> .....	79
3.5 La deuxième partie du projet : l'accord dans le groupe du nom.....	81
3.5.1 <i>La deuxième dictée témoin</i> .....	81
3.5.2 <i>Observation du phénomène grammatical</i> .....	81
3.5.3 <i>Manipulations et hypothèses</i> .....	82
3.5.4 <i>Vérification des hypothèses</i> .....	83
3.5.5 <i>Activité « Les définitions »</i> .....	83
3.5.6 <i>Activité « Les exemples »</i> .....	84
3.5.7 <i>Activité « Les difficultés de la règle »</i> .....	84

3.5.8	Activité « L'exercice » .....	85
3.6.	La troisième partie du projet : le post-test.....	85
3.6.1	La première dictée finale.....	85
3.6.2	La deuxième dictée finale.....	86
3.6.3	Le retour sur les dictées.....	86
3.6.4	La composition du texte final.....	86
4.	LES MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES.....	87
4.1	L'observation participante.....	87
4.2	L'analyse des traces d'élèves et l'importance de l'erreur.....	88
4.3	Le journal de bord.....	90
5.	LA MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	91
5.1	L'analyse de contenu.....	91
5.2	La catégorisation des erreurs.....	92
5.2.1	Les erreurs répétées, ajoutées et corrigées.....	92
5.2.2	Les catégories d'erreurs pour l'accord du verbe.....	93
5.2.3	Les catégories d'erreurs pour l'accord dans le groupe du nom.....	95
5.3	Nos critères d'évaluation du transfert des apprentissages grammaticaux....	95
5.3.1	Nos critères d'évaluation du transfert pour les dictées.....	96
5.3.2	Nos critères d'évaluation du transfert pour les textes.....	98
5.4	Les types de transferts réalisés par les élèves.....	99
5.5	Les liens entre l'expérimentation et les processus du transfert.....	100

6. Les considérations déontologiques de la recherche.....	101
<b>QUATRIÈME CHAPITRE – LA PRÉSENTATION, L’ANALYSE ET L’INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>103</b>
1. LES RÉSULTATS GLOBAUX.....	103
1.1 Les résultats de la dictée « Un soir d’hiver ».....	105
1.1.1 Les résultats de la classe A.....	105
1.1.2 Les résultats de la classe B.....	109
1.2 Les résultats de la dictée « Un soir d’été ».....	111
1.2.1 Les résultats de la classe A.....	112
1.2.2 Les résultats de la classe B.....	115
1.3 Les résultats des textes.....	117
1.3.1 Les résultats de la classe A.....	117
1.3.2 Les résultats de la classe B.....	121
2. LES RÉSULTATS DE L’ÉCHANTILLON.....	124
2.1 Fille 1 (3A).....	125
2.1.1 Texte témoin.....	125
2.1.2 Dictée témoin 1.....	126
2.1.3 Dictée finale 1.....	126
2.1.4 Dictée témoin 2.....	126
2.1.5 Dictée finale 2.....	127
2.1.6 Texte final.....	127
2.1.7 Évaluation du transfert.....	127

2.2 Fille 2 (4A).....	128
2.2.1 <i>Texte témoin</i> .....	128
2.2.2 <i>Dictée témoin 1</i> .....	129
2.2.3 <i>Dictée finale 1</i> .....	129
2.2.4 <i>Dictée témoin 2</i> .....	130
2.2.5 <i>Dictée finale 2</i> .....	131
2.2.6 <i>Texte final</i> .....	131
2.2.7 <i>Évaluation du transfert</i> .....	132
2.3 Fille 3 (19B).....	133
2.3.1 <i>Texte témoin</i> .....	133
2.3.2 <i>Dictée témoin 1</i> .....	134
2.3.3 <i>Dictée finale 1</i> .....	134
2.3.4 <i>Dictée témoin 2</i> .....	135
2.3.5 <i>Dictée finale 2</i> .....	135
2.3.6 <i>Texte final</i> .....	136
2.3.7 <i>Évaluation du transfert</i> .....	137
2.4 Fille 4 (9A).....	137
2.4.1 <i>Texte témoin</i> .....	137
2.4.2 <i>Dictée témoin 1</i> .....	138
2.4.3 <i>Dictée finale 1</i> .....	138
2.4.4 <i>Dictée témoin 2</i> .....	138
2.4.5 <i>Dictée finale 2</i> .....	139

2.4.6	<i>Texte final</i> .....	139
2.4.7	<i>Évaluation du transfert</i> .....	140
2.5	Fille 5 (24B).....	140
2.5.1	<i>Texte témoin</i> .....	140
2.5.2	<i>Dictée témoin 1</i> .....	141
2.5.3	<i>Dictée finale 1</i> .....	142
2.5.4	<i>Dictée témoin 2</i> .....	142
2.5.5	<i>Dictée finale 2</i> .....	143
2.5.6	<i>Texte final</i> .....	144
2.5.7	<i>Évaluation du transfert</i> .....	145
2.6	Garçon 1 (26B).....	145
2.6.1	<i>Texte témoin</i> .....	145
2.6.2	<i>Dictée témoin 1</i> .....	146
2.6.3	<i>Dictée finale 1</i> .....	147
2.6.4	<i>Dictée témoin 2</i> .....	147
2.6.5	<i>Dictée finale 2</i> .....	148
2.6.6	<i>Texte final</i> .....	148
2.6.7	<i>Évaluation du transfert</i> .....	149
2.7	Garçon 2 (3B).....	149
2.7.1	<i>Texte témoin</i> .....	149
2.7.2	<i>Dictée témoin 1</i> .....	150
2.7.3	<i>Dictée finale 1</i> .....	151

2.7.4	<i>Dictée témoin 2</i> .....	151
2.7.5	<i>Dictée finale 2</i> .....	152
2.7.6	<i>Texte final</i> .....	152
2.7.7	<i>Évaluation du transfert</i> .....	153
2.8	Garçon 3 (8A).....	153
2.8.1	<i>Texte témoin</i> .....	154
2.8.2	<i>Dictée témoin 1</i> .....	154
2.8.3	<i>Dictée finale 1</i> .....	155
2.8.4	<i>Dictée témoin 2</i> .....	155
2.8.5	<i>Dictée finale 2</i> .....	156
2.8.6	<i>Texte final</i> .....	156
2.8.7	<i>Évaluation du transfert</i> .....	157
2.9	Garçon 4 (20B).....	158
2.9.1	<i>Texte témoin</i> .....	158
2.9.2	<i>Dictée témoin 1</i> .....	158
2.9.3	<i>Dictée finale 1</i> .....	159
2.9.4	<i>Dictée témoin 2</i> .....	159
2.9.5	<i>Dictée finale 2</i> .....	159
2.9.6	<i>Texte final</i> .....	160
2.9.7	<i>Évaluation du transfert</i> .....	161
2.10	Garçon 5 (21A).....	161
2.10.1	<i>Texte témoin</i> .....	161

2.10.2 Dictée témoin 1.....	162
2.10.3 Dictée finale 1.....	162
2.10.4 Dictée témoin 2.....	163
2.10.5 Dictée finale 2.....	163
2.10.6 Texte final.....	164
2.10.7 Évaluation du transfert.....	164
3. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	165
3.1 Le retour sur la question générale de la recherche.....	165
3.2 Le retour sur la question spécifique et les objectifs de la recherche.....	167
3.3 Les réponses trouvées à l'aide des résultats des élèves.....	168
3.3.1 La diminution des erreurs.....	168
3.3.2 Les erreurs répétées, ajoutées et corrigées.....	171
3.4. L'incidence sur l'évaluation du transfert des apprentissages.....	172
4. LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	174
CONCLUSION .....	180
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	185
ANNEXE A- LE MATÉRIEL POUR L'ACTIVITÉ SUR LES DÉFINITIONS..	191
ANNEXE B- L'AIDE-MÉMOIRE.....	195
ANNEXE C – LES DIAPORAMAS DU PROJET TRANSGRAM.....	197
ANNEXE D- LES FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	221
ANNEXE E- LES DICTÉES.....	228
ANNEXE F- LES TABLEAUX DE RÉSULTATS.....	230

ANNEXE G- LES CORPUS POUR L'OBSERVATION DU PHÉNOMÈNE GRAMMATICAL.....	253
ANNEXE H – LES FICHES GRAMMATICALES.....	257
ANNEXE I – LES MANIPULATIONS ET LES HYPOTHÈSES.....	262
ANNEXE J – LES VÉRIFICATIONS DES HYPOTHÈSES.....	271
ANNEXE K – LES RECETTES POUR LES EXEMPLES.....	277
ANNEXE L – LE MATÉRIEL POUR LA CRÉATION D'EXERCICES.....	282
ANNEXE M- LE MATÉRIEL POUR LA FORMATION.....	285
ANNEXE N- LE SCHÉMA DES ÉTAPES DE L'EXPÉRIMENTATION.....	289

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Le schéma des étapes de l'expérimentation.....	290
Tableau 2	La répartition des erreurs de la dictée 1 dans la classe A.....	107
Tableau 3	L'évaluation du transfert pour la dictée 1 dans la classe A.....	108
Tableau 4	La répartition des erreurs de la dictée 1 dans la classe B.....	110
Tableau 5	L'évaluation du transfert pour la dictée 1 dans la classe B.....	110
Tableau 6	La répartition des erreurs de la dictée témoin 2 dans la classe A.....	113
Tableau 7	L'évaluation du transfert pour la dictée 2 dans la classe A.....	114
Tableau 8	La répartition des erreurs de la dictée témoin 2 dans la classe B...	116
Tableau 9	L'évaluation du transfert pour la dictée 2 dans la classe B.....	116
Tableau 10	L'évaluation du transfert de l'accord du verbe dans la classe A...	120
Tableau 11	L'évaluation du transfert de l'accord dans le GN dans la classe A..	120
Tableau 12	L'évaluation du transfert de l'accord du verbe dans la classe B.....	123
Tableau 13	L'évaluation du transfert de l'accord dans le GN dans la classe B...	123
Tableau 14	Les résultats de la Fille 1.....	125
Tableau 15	Les résultats de la Fille 2.....	128
Tableau 16	Les résultats de la Fille 3.....	133
Tableau 17	Les résultats de la Fille 4.....	137
Tableau 18	Les résultats de la Fille 5.....	140
Tableau 19	Les résultats du Garçon 1.....	145

Tableau 20	Les résultats du Garçon 2.....	<b>149</b>
Tableau 21	Les résultats du Garçon 3.....	<b>153</b>
Tableau 22	Les résultats du Garçon 4.....	<b>158</b>
Tableau 23	Les résultats du Garçon 5.....	<b>161</b>
Tableau 24	Les résultats de la dictée témoin 1 dans la classe A.....	<b>231</b>
Tableau 25	Le tableau comparatif des dictées 1 dans la classe A.....	<b>232</b>
Tableau 26	Les résultats de la dictée témoin 1 dans la classe B.....	<b>233</b>
Tableau 27	Le tableau comparatif des dictées 1 dans la classe B.....	<b>234</b>
Tableau 28	Les résultats de la dictée témoin 2 dans la classe A.....	<b>235</b>
Tableau 29	Le tableau comparatif des dictées 2 dans la classe A.....	<b>236</b>
Tableau 30	Les résultats de la dictée témoin 2 dans la classe B.....	<b>237</b>
Tableau 31	Le tableau comparatif des dictées 2 dans la classe B.....	<b>238</b>
Tableau 32	Les résultats pour l'accord du verbe dans le texte témoin dans la classe A.....	<b>239</b>
Tableau 33	Le tableau comparatif des erreurs de verbes dans les textes dans la classe A.....	<b>240</b>
Tableau 34	Les résultats pour l'accord dans le GN dans le texte témoin dans la classe A.....	<b>241</b>
Tableau 35	Le tableau comparatif des erreurs de GN dans les textes dans la classe A.....	<b>242</b>
Tableau 36	Les résultats pour l'accord du verbe dans le texte témoin dans la classe B.....	<b>243</b>
Tableau 37	Le tableau comparatif des erreurs de verbes dans les textes dans la classe B.....	<b>244</b>

Tableau 38	Les résultats pour l'accord dans le GN dans le texte témoin dans la classe B.....	245
Tableau 39	Le tableau comparatif des erreurs de GN dans les textes dans la classe B.....	246
Tableau 40	Le tableau des résultats de l'échantillon.....	247
Tableau 41	La comparaison des résultats des classes A et B.....	248
Tableau 42	L'évolution des erreurs dans les dictées 1 dans la classe A.....	249
Tableau 43	L'évolution des erreurs dans les dictées 1 dans la classe B.....	250
Tableau 44	L'évolution des erreurs dans les dictées 2 dans la classe A.....	251
Tableau 45	L'évolution des erreurs dans les dictées 2 dans la classe B.....	252

## INTRODUCTION

La langue française a de plus en plus de mal à se faire respecter et à se faire valoriser au Québec. Pensons seulement à ce passager qui, en 2007, fut refusé dans un avion d'Air Canada parce qu'il exigeait d'être servi en français. De plus, dans son rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec entre les années 2002 et 2007 (p. 47), rapport qui fut déposé en mars 2008, l'Office de la langue française affirme que la pérennité du français au Québec « dépend encore, dans une large mesure, de sa rencontre avec l'anglais et demeure tributaire de divers facteurs tels que la fécondité, le vieillissement de la population, les migrations inter et intraprovinciales et les substitutions linguistiques ». Aussi, en ce qui a trait à la maîtrise du français, ce même rapport note (p. 177) : « Les résultats obtenus par les jeunes québécois aux épreuves obligatoires de français; à la fin des études secondaires et collégiales, indiquent une régression de leur taux de réussite ».

Ainsi, la situation de la langue française est en plein cœur des débats de la société en cette fin de 2009. Aussi, « l'état du français écrit chez les élèves est alarmant. Nous constatons que plus les années passent, moins les élèves s'améliorent, bien qu'ils fassent beaucoup de code orthographique » (Pellerin, 2003, p.3). L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire au primaire constituent un point névralgique de cette situation. D'une part, les élèves semblent éprouver des difficultés à réutiliser leurs apprentissages dans la composition de leurs propres textes; d'autre part, les méthodes d'enseignement de la grammaire restent traditionnelles, malgré le fait que le Programme de formation de l'école québécoise (2001), favorise l'enseignement de la grammaire dite nouvelle. Celle-ci devrait notamment amener l'élève à « construire sa connaissance des règles pour être en mesure d'y recourir adéquatement, [...] à observer des phénomènes langagiers [et] à en découvrir les règles d'organisation et de fonctionnement » (MELS, 2006, p. 92).

La méconnaissance du concept de transfert des apprentissages au primaire n'est pas étrangère à cette situation. Les élèves ne semblent pas sensibilisés au fait que les apprentissages qu'ils acquièrent en classe seront réutilisables dans leur vie de tous les jours et les méthodes d'enseignement ne favorisent pas nécessairement le transfert. Tardif (1999, p. 15-16) affirme ainsi :

Si ces connaissances et ces compétences ne sont pas transférables en dehors des murs de la classe, cela signifie que toutes les années passées à l'école n'ont servi qu'à susciter des apprentissages exclusivement « scolaires » dont la fonction fondamentale consiste à fournir les bases pour autoriser, à partir d'évaluations sommatives, le passage d'une année scolaire et d'un ordre d'enseignement à l'autre.

Cela semble vrai non seulement pour les apprentissages grammaticaux, mais pour l'ensemble des apprentissages réalisés par les élèves, tous niveaux scolaires confondus.

Le présent mémoire sera divisé en quatre chapitres. Le premier chapitre concernera la problématique. Il y sera question de l'impasse de l'enseignement grammatical au primaire au Québec, des freins du transfert des apprentissages grammaticaux, de la question générale et de la pertinence de la recherche. Le second chapitre portera, quant à lui, sur le cadre conceptuel de la recherche. Il traitera du transfert des apprentissages; notamment de ses processus, de ses facteurs et de son évaluation, de l'enseignement de la grammaire nouvelle et plus précisément d'une de ses méthodes, soit la démarche active de découverte de Chartrand (1996). Le chapitre prendra fin par l'explication de la question spécifique et des objectifs de la recherche. En ce qui concerne le troisième chapitre, il sera dédié à la méthodologie de la recherche. Il y sera question de la recherche quantitative pré-expérimentale, de l'expérimentation, de son déroulement, des méthodes de collecte de données, de la méthode d'analyse de données et des considérations déontologiques de la recherche. Pour ce qui est du quatrième et dernier chapitre, il portera sur la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de l'expérimentation.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **LA PROBLÉMATIQUE**

La problématique de cette recherche, qui touche la didactique du français langue première, selon les termes de Chartrand (2005), plus précisément la didactique de la grammaire, est issue de notre vécu de stagiaire dans des classes du primaire. C'est en enseignant la grammaire à des élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année que nous avons réalisé que les notions grammaticales n'étaient guère transférées, c'est-à-dire que les élèves éprouvent des difficultés à les réutiliser dans d'autres situations, notamment dans la composition de leurs propres textes. Prenons, par exemple, un élève qui, au début d'une semaine, a appris à accorder les adjectifs qui se terminent par « al » et qui applique correctement la règle dans sa récitation à la fin de la semaine mais qui n'accorde pas correctement les adjectifs en « al » dans sa production écrite la semaine suivante. On peut se demander pourquoi l'élève n'a pas pu réutiliser sa connaissance de la règle d'accord et la mettre en pratique dans l'écriture de son texte.

Pour tenter de formuler une réponse à cette question, le présent chapitre portera, dans un premier temps, sur l'impasse de l'enseignement grammatical au primaire au Québec. Pour ce faire, quelques définitions de la grammaire seront présentées. Ensuite, sa situation sera expliquée, tout comme l'évolution de ses méthodes et des changements qu'il faudrait leur apporter. Dans un second temps, il sera question du transfert des apprentissages grammaticaux et des obstacles qui freinent sa réalisation. Enfin, le chapitre se terminera par la présentation de la question générale de la recherche et par l'explication de la pertinence de la recherche.

## 1. L'IMPASSE DE L'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL AU PRIMAIRE AU QUÉBEC

Les difficultés qu'éprouvent les élèves à réutiliser leurs apprentissages grammaticaux s'expliquent en grande partie par le fait que, comme le mentionnent Chartrand (1996) et Marcoux (1999), l'enseignement de la grammaire, malgré l'apparition de la grammaire nouvelle, reste d'abord et avant tout fondamentalement traditionnel. Il semble envisageable d'affirmer que le problème de l'enseignement de la grammaire se situe à deux niveaux : non seulement, les stratégies d'enseignement de la grammaire semblent peu efficaces (Chartrand, 1996; Léon, 1998 et 2008; Simard, 1997; Marcoux, 1999; Nadeau et Fisher, 2006), mais de plus, ces mêmes méthodes ne favorisent pas vraiment le transfert des connaissances grammaticales (Tardif, 1999; Pednault, 2001; Comeau, 2002; Aubé, David, La Chevrotière, 2004). Toutefois, avant de s'attarder à l'enseignement de la grammaire, il serait primordial de donner une définition de la grammaire. Ainsi, nous présenterons notre propre définition de la grammaire, en nous inspirant des auteurs des grammaires qui furent consultées dans le cadre de la présente recherche. Par la suite, nous offrirons une image de sa situation au Québec en 2009 et nous expliciterons les changements qui pourraient être favorables dans ses méthodes d'enseignement.

### 1.1 Les définitions de la grammaire

En ce qui concerne les définitions de la grammaire, nous avons remarqué, au fil de nos lectures, qu'il y a deux façons de définir la grammaire. Par exemple, pour Grevisse (1990, p.6), la grammaire est « l'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue. Elle comprend : 1. la phonétique ou science des sons du langage; 2. la lexicologie ou science des mots; 3. la syntaxe ou ensemble des règles qui concernent le rôle et les relations des mots dans la phrase ». Cet auteur a opté pour une définition sémantique, c'est-à-dire une définition centrée sur le sens, sur la signification de la grammaire. Une telle définition est, à notre avis, incomplète. Elle

ne donne ni les caractéristiques, ni les fonctions de son objet, soit la grammaire. Cependant, les autres grammaires que nous avons consultées (Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999); Chartrand et Simard (2000); Bescherelle (2006)) s'intéressent davantage à la définition fonctionnelle de la grammaire, c'est-à-dire que leurs auteurs la définissent selon les buts qu'elle vise à faire atteindre. Par exemple, Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999, p. III) parlent de la grammaire comme

un ouvrage qui fournit des informations de base sur la communication langagière, sur l'organisation textuelle, sur les structures syntaxiques de la phrase, sur les principales règles de l'orthographe et de ponctuation ainsi que sur le fonctionnement du lexique.

De leur côté, Chartrand et Simard (2000) présentent la grammaire comme un moyen de bien s'exprimer par écrit. Enfin, selon les auteurs de la *Grammaire pour tous* de Bescherelle (2006), la grammaire vise à ce que les élèves comprennent et maîtrisent les notions grammaticales et les procédures d'analyse en plus d'en percevoir l'utilité.

Ainsi, en 2009, dans le cadre de la présente recherche et inspirée par ces définitions, nous dirons donc que la grammaire, est, au plan sémantique, l'ensemble des règles et des lois qui régissent et expliquent le fonctionnement de la langue française et que les élèves doivent non seulement apprendre mais comprendre. Mais, comme nous l'avons dit plus haut, une définition sémantique de la grammaire n'est pas suffisante. Ainsi, à l'instar de la plupart des auteurs et auteures des grammaires que nous avons consultées, nous avons choisi de poursuivre la rédaction de notre définition en lui donnant une dimension fonctionnelle. Ainsi, nous croyons que la grammaire vise avant tout à amener les élèves à comprendre et à utiliser leurs connaissances grammaticales pour mieux saisir le fonctionnement de la langue et pour écrire divers genres de textes. Cette affirmation nous fut principalement inspirée par les propos d'Asselin (1994, p.55) qui prétend que la grammaire qu'il faut enseigner est celle «qui est capable de démontrer à l'élève à mesure qu'il progresse la logique sous-jacente de son contenu ». Ces propos sont en accord avec le *Programme de formation de l'école québécoise au secondaire* (2006) qui explique que le but de la

grammaire est de rendre les élèves capables d'utiliser efficacement leurs connaissances pour mieux comprendre le fonctionnement de la langue. La mise en œuvre de cette compétence par les élèves implique donc, selon nous, que ceux-ci maîtrisent les notions d'orthographe, de conjugaisons verbales, de formation et d'accord des mots, de constitution des phrases ainsi que de compréhension et d'écriture de textes.

## 1.2 La situation de l'enseignement de la grammaire au Québec

L'enseignement de la grammaire se situe au centre de la didactique du français qui « a comme finalité centrale d'amener l'élève à développer ses capacités d'expression et de compréhension de la langue première (orale et écrite) en usage dans notre communauté » (Bronckart, 2004, p. 2) . Parmi les objectifs de la didactique du français, citons la réalisation de la formation scolaire, non seulement en français, mais dans toutes les autres matières, ainsi que le développement des « capacités d'interaction verbale adaptées aux situations de communication qu'il peut rencontrer dans sa vie extrascolaire » (*Ibid*, p.2).

Dans le cadre des finalités de l'enseignement du français, il est donc possible de dire que l'enseignement grammatical a un rôle important à jouer. En effet, car comme le dit Bronckart (2004, p. 2), l'élève n'apprend pas les règles pour simplement les apprendre et pouvoir les réciter, mais parce « qu'elles peuvent servir au développement de la maîtrise pratique du français », notamment lorsqu'il a à écrire un texte, peu importe le contexte ou la matière scolaire concernée.

Cependant, il faut dire que l'enseignement grammatical au Québec est présentement dans une impasse et cette situation perdure depuis plusieurs années. En effet, l'enseignement traditionnel de la grammaire, qu'on pourrait aussi appeler magistral, est toujours utilisé, même si de nombreuses critiques démontrent qu'il n'atteint pas les objectifs qu'il s'est fixés (Chartrand, 1996; Marcoux, 1999). Ces

objectifs sont, selon le PFÉQ (2001, p. 72), d'amener les élèves à maîtriser leur langue en leur permettant d'acquérir diverses stratégies, de construire les concepts liés à une bonne représentation des textes, des phrases et des mots, d'appliquer les règles d'accord et de comprendre les principes relatifs à la conjugaison des verbes. Le fait de consulter le PFÉQ destiné aux enseignantes et aux enseignants du secondaire du domaine des langues (2006, p.92) nous permet également de constater que celui-ci met l'accent sur la grammaire nouvelle en présentant des objectifs, tels amener l'élève à

construire sa connaissance des règles pour être en mesure d'y recourir adéquatement, [...] observer les phénomènes langagiers, à en découvrir les règles d'organisation et de fonctionnement de même qu'à évaluer leur apport au sens de la phrase et du texte.

Il importe cependant d'apporter une distinction significative entre la nature de l'enseignement grammatical traditionnel et la grammaire traditionnelle elle-même. Ainsi, le terme « grammaire traditionnelle» désigne avant tout la « grammaire scolaire qui s'est implantée au début du XXe siècle» (Nadeau et Fisher, 2006, p. 29). L'auteur le plus connu de la grammaire traditionnelle est Maurice Grevisse et son *Précis de grammaire française* dont la première édition date de 1939. Cette grammaire se caractérise notamment par l'utilisation de définitions essentiellement sémantiques, c'est-à-dire fondées uniquement sur le sens de la notion, l'importance qu'elle accorde aux catégories de mots, l'absence de notions liées à la syntaxe, à la formation des groupes de mots, à la hiérarchie en termes de construction de phrase, aux déterminants, aux compléments de phrases et enfin, par l'utilisation de questions pour identifier les catégories de mots (Nadeau et Fisher, 2006). Selon Nadeau (1999), les buts de la grammaire traditionnelle étaient, à l'origine, de permettre aux élèves de mieux apprendre le latin, c'est-à-dire d'appliquer les concepts du latin à la langue française et de réussir les accords grammaticaux.

En ce qui concerne l'enseignement traditionnel de la grammaire, Chartrand (1996, p. 32) en dresse un portrait global en ces termes :

Il y a transmission par le maître à l'élève d'informations grammaticales accompagnées d'explications ou de démonstrations. Ces informations prennent généralement la forme de règles orthographiques et de définitions. L'élève doit mémoriser ces connaissances déclaratives, puis les mettre en application (exercices). L'enseignement s'arrête là. On présume que les règles apprises seront automatiquement appliquées en situation d'écriture. Cependant, cela n'étant que rarement le cas, l'enseignant est amené soit à pénaliser ou à culpabiliser l'élève qui ne « respecte » pas les règles, soit à recommencer le même enseignement d'année en année.

Mais il n'est pas question ici de jeter la pierre ni à la grammaire traditionnelle, ni à l'enseignement traditionnel de la grammaire et d'en faire les seuls coupables dans le procès de la grammaire, car il ne faut pas oublier qu'une « grammaire, comme un dictionnaire, reflète l'image de ce qu'une société connaît de sa langue à un moment donné » (Léger, 1996, p. 33). Autrement dit, une grammaire n'est pas nécessairement meilleure qu'une autre, car chaque grammaire est reliée à une époque précise et dépend des connaissances sur la langue et son apprentissage qui étaient disponibles à cette même époque. Donc, il n'est plus le temps de tenir le procès de l'enseignement grammatical traditionnel. Il faut plutôt chercher à comprendre pourquoi les stratégies d'enseignement de la grammaire semblent peu efficaces dans le contexte scolaire actuel, car elles n'aident pas les élèves à mieux comprendre le fonctionnement de la langue (Chartrand, 1996) et elles ne semblent pas favoriser le transfert des connaissances grammaticales des élèves (Nadeau et Fisher, 2006).

Dresser un bref historique des méthodes d'enseignement de la grammaire pourrait peut-être nous aider à trouver la source du problème actuel. Ainsi, si l'on regarde l'évolution des méthodes d'enseignement de la grammaire, on voit que, depuis le début du 19<sup>e</sup> siècle, les objectifs et les méthodes ont constamment évolué. Selon Simard (1997) pour la grammaire traditionnelle, qui fut élaborée au fil du 19<sup>e</sup> siècle, l'objectif principal était d'amener les élèves à orthographier les mots

correctement. Plus tard, avec la grammaire structurale, apparue au début des années 1970, la syntaxe de la phrase et les relations entre les groupes de la phrase deviennent plus importantes que l'orthographe. Ensuite, toujours selon le même auteur, durant les années 1980, la grammaire du texte apparaît et vise à « sensibiliser les élèves aux mécanismes grammaticaux responsables de la continuité d'un texte et de son inscription dans une situation de communication » (*Ibid*, p.29).

Au Québec, en revanche, les différents mouvements de renouvellement de la grammaire ont eu moins d'impact puisque c'est la grammaire traditionnelle qui a continué de primer, non seulement dans les pratiques pédagogiques, mais aussi dans les manuels (Simard, 1997). Cela n'empêche pas que les enseignantes et les enseignants québécois ont eu, en peu de temps, à s'adapter à différentes méthodes pour enseigner la grammaire. Les tentatives de renouvellement de l'enseignement de la grammaire se poursuivent aujourd'hui avec la grammaire nouvelle, issue du programme de formation de 1995 « *Le français : enseignement secondaire* ». Le problème, comme l'explique Lefrançois (2003), c'est que les enseignantes et les enseignants se sentent démunis devant les changements de la grammaire nouvelle auxquels ils n'ont pas été préparés et ils ne savent pas comment effectuer cette nouvelle transition. À cela, Nadeau et Fisher (2006) ajoutent que les besoins des enseignantes et des enseignants en lien avec la grammaire nouvelle ne sont absolument pas comblés, car on insiste davantage sur ce qu'est la grammaire nouvelle, sans réellement se préoccuper des connaissances préalables des enseignantes et des enseignants. Ainsi, de nouvelles connaissances prennent place mais sans pour autant écarter les anciennes. Bref, selon Marcoux (1999), depuis le début des années 1990, l'enseignement de la grammaire demeurait essentiellement traditionnel et pratiquement inchangé et ce, malgré le changement vers la grammaire nouvelle.

### 1.3 Des méthodes d'enseignement à revoir

Les enseignantes et les enseignants ne semblent donc plus savoir vers quel type de grammaire et quelles méthodes se tourner pour enseigner efficacement la grammaire à leurs élèves. Cela s'explique, selon Marcoux (1999), par la perception qu'ils ou elles ont de la grammaire, surtout de celle qui leur fut enseignée lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves. Pour illustrer ses affirmations, elle donne l'exemple des cahiers d'exercices qui ne changent pratiquement pas au fil des années, car les concepteurs de ces cahiers travaillent en collaboration avec les enseignantes et les enseignants qui ont déjà été élèves et qui ont reçu un enseignement grammatical traditionnel. Les conceptrices et concepteurs des cahiers, à la suite des demandes des enseignantes et des enseignants, essaient de rester le plus près possible de leur conception de la grammaire. C'est entre autres pour cela que, selon Marcoux (1999), les cahiers évoluent peu d'année en année, malgré le constat que leurs résultats sont peu convaincants.

Une autre étude menée par Riente et Pouliot (2003, p.64) auprès de quinze enseignants qui enseignent le français à divers niveaux du secondaire dans la région de Montréal, a permis de constater « qu'un peu plus du tiers des répondants seulement disent faire appel à l'induction et à l'utilisation de manipulations syntaxiques », deux méthodes didactiques préconisées par la grammaire nouvelle. Cette étude montre aussi que seulement sept des 15 enseignants interrogés utilisent une démarche inductive (comme la DADD) préconisée par la grammaire nouvelle pour aborder une notion grammaticale avec les élèves. Enfin, toujours selon Riente et Pouliot (2003, p.65) en situation d'écriture, seulement quatre des 15 enseignants ont déclaré qu'ils amènent leurs élèves « à réfléchir sur leur maîtrise des notions enseignées, à utiliser les manipulations, à identifier leurs lacunes, et à trouver des moyens de les combler ». Bien sûr, ces résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population enseignante du Québec, mais ce qui précède montre

néanmoins que les méthodes de l'enseignement traditionnel de la grammaire ont toujours leur place dans les classes, malgré de nombreuses critiques.

Ainsi, l'enseignement traditionnel, bien qu'il soit encore profondément ancré dans les classes et qu'il ait été valorisé à une certaine époque, ne semble plus répondre aux besoins des élèves du primaire d'aujourd'hui en ce qui a trait à l'apprentissage de la grammaire (Chartrand, 1996; Genevay, 1996; Nadeau et Fisher, 2006). Ces besoins qu'ont les élèves sont notamment de développer leur conscience métalinguistique pour être en mesure de réaliser non seulement des accords mais aussi pour saisir le fonctionnement de la langue (Nadeau et Fisher, 2006). Malheureusement, selon Asselin (1994) et Marcoux (1999), les élèves ne voient pas l'utilité des leçons de grammaire et manquent de motivation. Léon (1998, p.7) va même jusqu'à dire que « le sens des activités grammaticales n'apparaît plus évident, ni pour les élèves, ni même pour les enseignants ». Puis, dans une nouvelle version de son livre, (Léon, 2008, p. 8), elle affirme que :

Le constat de carence est patent, tant du côté des élèves que du côté des enseignants et de la discipline. Chez les élèves, la démobilisation va de pair avec un savoir grammatical fragile et une maîtrise de la langue problématique. Chez les enseignants, le malaise, qui s'exprime plus clairement depuis quelques années, est un mélange de doute et de découragement, de culpabilité aussi, ainsi que d'un sentiment de gâchis de temps et d'énergie. Au-delà de ce simple bilan, une analyse sans préjugés en arrive à la conclusion qu'un certain type de grammaire dominant n'a pas les moyens de relever le défi de l'illettrisme et des difficultés linguistiques assez généralement observées chez les élèves.

De son côté, Genevay (1996), tout comme Nadeau et Fisher (2006), affirme que l'enseignement traditionnel de la grammaire ne rend pas les élèves actifs et que la théorie y prend trop de place au détriment de l'application des connaissances. En effet, les élèves n'ont pas vraiment à se questionner sur les règles qu'ils apprennent, étant donné que la règle leur est donnée par leur enseignant ou enseignante. Ils n'ont donc pas à la chercher et ils se contentent de l'appliquer dans les exercices qui leur

sont proposés. Ils sont capables de réciter la règle par cœur, mais cela ne veut pas nécessairement dire qu'ils comprennent son fonctionnement et les conditions de son application dans des phrases ou des textes. Dans le même sens, Chartrand (1996) déclare que la grammaire traditionnelle ne permet pas aux élèves de comprendre le fonctionnement de la langue. Elle explique aussi que pour maîtriser la grammaire, les élèves ont besoin de trois types de connaissances (Tardif, 1992) : des connaissances déclaratives (faits lois, règles), des connaissances procédurales (étapes, procédures et savoir-faire) et des connaissances conditionnelles (conditions de l'action, le quand et le pourquoi). Or, selon Chartrand (1996), la grammaire traditionnelle se contente de transmettre des connaissances déclaratives en ignorant les connaissances procédurales et conditionnelles. Pourtant, comme le dit Tardif (1992), il ne suffit pas de posséder une connaissance, par exemple, une règle de grammaire, pour pouvoir l'appliquer. Il faut également mentionner que, selon Tardif (1992), les connaissances conditionnelles sont essentielles au transfert, car ce sont elles qui indiquent à l'élève comment et quand il pourra réutiliser ses connaissances.

Les statistiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2006, 2006 et 2007), en ce qui a trait à l'épreuve de français en 6<sup>e</sup> année, en 5<sup>e</sup> secondaire et à l'épreuve uniforme de français au collégial, montrent également que l'enseignement grammatical ne répond pas aux besoins des élèves et qu'il demeure inefficace à tous les niveaux scolaires. Ainsi, selon le MELS (2006), le taux d'échec des élèves de sixième année à l'examen de français, est passé de 10% à 17% entre 2000 et 2005. Et, bien que le taux de réussite pour le volet production écrite des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire du Québec était de 79,4%, il n'en reste pas moins que deux élèves sur dix, soit 20,6% ont échoué cette épreuve (MELS, 2006). Le taux de réussite pour l'ensemble de l'épreuve comprenant les trois volets, soit production écrite, compréhension écrite et production orale, était de 86,6%. Donc, le volet de l'épreuve présentant le plus haut taux d'échec était celui de la production écrite. La situation se répète également au collégial. Ainsi, toujours selon le MELS, en 2005-2006, parmi les critères de correction de l'épreuve uniforme, c'est

également la maîtrise de la langue qui enregistre le plus haut taux d'échec, soit 16,3%, comparativement à un taux d'échec de 5,4% pour la compréhension et la qualité de l'argumentation et de 1,3% en ce qui a trait à la structure du texte.

Plus précisément, en ce qui concerne l'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, mentionnons que Jalbert (2006) a fait une comparaison des résultats des élèves entre 2000 et 2005. Ainsi, elle note qu'en ce qui a trait à l'orthographe d'usage et grammaticale, le taux de réussite, c'est-à-dire le nombre d'élèves ayant obtenu les cotes A (Très satisfaisant), B (Satisfaisant) et C (Partiellement Satisfaisant- Acceptable) est passé de 87% en 2000 à 77% en 2005. Toujours en lien avec l'orthographe d'usage et grammaticale, le nombre d'élèves ayant échoué a augmenté entre 2000 et 2005. Ainsi, 8% des élèves ont obtenu la cote D (Peu satisfaisant) en 2000 comparativement à 12% en 2005 et, 5% des élèves ont eu la note E (Insatisfaisant) en 2000 alors que ce pourcentage a augmenté à 11% en 2005. Comme l'explique Jalbert (2006, p.25) : « la baisse des taux de réussite [...] indique la nécessité de trouver des façons efficaces d'intervenir en écriture ». Mais les résultats des élèves québécois sont-ils si préoccupants que cela? La situation est-elle semblable dans les autres populations francophones?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous pouvons observer les résultats de l'étude du Groupe DIEPE réalisée en 1995 et qui consiste en la comparaison de quatre populations francophones, soit la France, la Belgique, le Québec et le Nouveau-Brunswick, en lien avec le savoir-écrire au secondaire. Certes, cette étude date de plusieurs années, mais elle demeure tout de même une référence sur le sujet. Ainsi, lors de l'épreuve de rédaction, en ce qui concerne les scores moyens de la maîtrise de la langue, les élèves québécois se placent en troisième position, derrière les Belges (69,7) et les Français (64,4) mais devant les Néo-Brunswickois (51,5) avec un score moyen de 64,2 . Plus précisément, en ce qui a trait à l'orthographe, les élèves français (75,6) et les élèves belges (74,1) obtiennent encore de meilleures notes que les élèves québécois qui se retrouvent en troisième place avec un score

moyen de 62,1. Il en est de même en ce qui concerne la syntaxe et le vocabulaire. Par contre, les élèves québécois se retrouvent en seconde place, juste derrière la Belgique (71,8) pour ce qui est de la ponctuation. Bref, à l'exception de la ponctuation, les élèves belges et les élèves français surpassent les élèves québécois en ce qui concerne la maîtrise de la langue alors que les élèves néo-brunswickois se retrouvent en dernière place.

Le Groupe DIEPE (1995) a également réalisé une évaluation formelle des connaissances linguistiques des élèves. Ainsi, en ce qui concerne la grammaire et l'orthographe, les élèves ayant participé à l'étude devaient répondre à une série de 53 énoncés portant sur les homophonies grammaticales, les catégories grammaticales, l'accord nominal, la révision orthographique et l'identification du type de faute orthographique. Pour cette épreuve axée sur la grammaire et l'orthographe, si l'on observe les pourcentages de réussite généraux, on note une fois de plus que les élèves belges (73,5%) se retrouvent en première place devant les élèves français (71,2 %), les élèves québécois (64,4 %) et les élèves néo-brunswickois (51,5 %). Plus précisément, en ce qui concerne l'accord nominal, les élèves québécois occupent une fois de plus l'avant-dernière place du classement avec un pourcentage de réussite de 59,1 %, ce qui les place derrière les élèves belges (72,4 %) et les élèves français (67,8 %) mais devant les élèves néo-brunswickois qui obtiennent 41,9 %.

Ce qu'il faut retenir de ces études et de ces statistiques, c'est que peu importe le niveau scolaire, l'enseignement grammatical actuel n'atteint pas ses objectifs et l'étude du Groupe DIEPE (1995) nous a démontré que cette situation date déjà de plusieurs années. Il est possible que ces résultats préoccupants aient un lien avec le transfert des apprentissages ou avec la réutilisation des connaissances grammaticales. En effet, si les élèves éprouvent des difficultés à réutiliser leurs connaissances dans l'écriture de leurs propres textes, ils ne parviennent donc pas à bien s'exprimer par écrit, tels que le préconisent Chartrand et Simard (2000) lorsqu'ils parlent des objectifs de la grammaire. Ainsi, les statistiques que nous avons

ressorties ne sont qu'une preuve de plus que les élèves éprouvent des difficultés à réutiliser ou à transférer ces connaissances dans la composition de leurs propres textes; sinon, comment expliquer que les critères d'évaluation qui enregistrent les plus hauts taux d'échecs sont ceux qui ont trait à la composition écrite et à la maîtrise de la langue, que ce soit au primaire, au secondaire ou au collégial? Le fait que le problème perdure à tous les niveaux scolaires montre également toutes les répercussions qu'il peut avoir dans le cheminement des élèves à long terme. C'est pourquoi nous croyons qu'il est impératif de chercher des solutions pour attaquer le problème à l'endroit précis où il prend naissance, soit à l'école primaire, lorsque les élèves sont en contact pour la première fois avec les règles de grammaire. Mais avant d'aller plus loin, commençons par cerner ce qu'est le transfert des apprentissages grammaticaux.

## 2. LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES GRAMMATICaux

Cette section vise à présenter le concept du transfert des apprentissages grammaticaux, soit le cœur même de la présente recherche. D'abord, quelques définitions en seront données en lien avec le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante et d'un point de vue plus général ensuite, les obstacles qui peuvent l'empêcher de se produire seront explicités, soit les conceptions erronées des enseignants et des enseignantes à son sujet, la surcharge du PFÉQ, la pertinence des exercices qui sont présentés aux élèves, l'ignorance des connaissances conditionnelles dans l'enseignement de la grammaire, et le fait que les élèves ne considèrent pas les notions grammaticales comme des connaissances significatives et utiles.

### 2.1 Une définition du transfert des apprentissages grammaticaux

En ce qui a trait à l'enseignement de la grammaire, l'enseignante ou l'enseignant qui désire favoriser le transfert des apprentissages de ses élèves doit s'efforcer de trouver des solutions non seulement pour qu'ils retiennent les

connaissances grammaticales qu'il ou qu'elle leur présente, mais surtout pour que les élèves soient en mesure de les appliquer dans la composition de leurs textes (Pellerin, 2003). Plus généralement, il est possible de dire que le transfert des apprentissages consiste en la réutilisation des apprentissages acquis dans une certaine situation (appelée tâche source) dans une situation différente (appelée tâche cible) qui présente certaines similitudes avec la tâche initiale (Tardif, 1999). Ainsi, en lien avec l'apprentissage des notions grammaticales, la tâche source est celle où les élèves sont en contact pour la première fois<sup>1</sup> avec une de ces notions alors que la tâche cible représente le moment où ils ont à réutiliser cette même notion lors d'une activité d'écriture. Malheureusement, les erreurs de grammaire que l'on retrouve dans les productions écrites des élèves montrent que le transfert des connaissances grammaticales semble problématique. Dans la prochaine section, nous verrons quelques raisons qui pourraient expliquer ce non-transfert.

## 2.2 Les freins du transfert des apprentissages

Malgré le fait que le transfert des apprentissages joue un rôle capital dans l'apprentissage (Meirieu, 1994; Tardif, 1999; Péladeau, Forget et Gagné, 2005), il demeure encore un phénomène complexe et méconnu des acteurs du milieu scolaire. Cette situation s'explique notamment par le fait que de nombreuses conceptions erronées du transfert circulent dans les milieux scolaires (Tardif, 1999). Par exemple, une conception erronée confond le transfert et la simple généralisation. Mais, comme l'explique le même auteur, le transfert n'est pas qu'un processus de généralisation; il est aussi un processus de particularisation. En d'autres termes, le transfert des apprentissages doit non seulement être généralisé à des situations autres que celle où

---

<sup>1</sup> Dans le contexte de l'expérimentation, il y a lieu de dire que les tâches sources sont l'ensemble des activités réalisées avec les élèves, ce qui inclut la réalisation des différents exercices et la construction des fiches grammaticales. Quant aux tâches cibles, elles sont représentées par les dictées et le texte final.

ils ont été acquis, mais les apprentissages doivent également être « particularisés », c'est-à-dire adaptés dans les différentes situations où ils peuvent être réutilisés. Cela a été le cas lors de l'expérimentation, puisque les élèves ont approfondi leurs connaissances des deux règles grammaticales travaillées par le biais d'une démarche grammaticale inspirée de la démarche active de découverte de Chartrand (1996). Ensuite, ils ont dû réutiliser ces connaissances lors de situations différentes de l'apprentissage initial, soit lors des dictées et de la composition des textes témoin et final. Une autre conception amène à croire à tort que c'est à l'élève seul que revient la tâche de transférer ses apprentissages, alors qu'au contraire, les enseignantes et les enseignants ont un rôle important à jouer pour que le transfert soit possible. Mais tout n'est pas la faute des enseignantes et des enseignants.

À propos des difficultés du transfert des apprentissages grammaticaux, selon Pellerin (2003), cela pourrait s'expliquer par le fait que le programme du MEQ (2001) en ce qui concerne la grammaire est très chargé, ce qui ne semble pas permettre aux enseignants et aux enseignantes de l'aborder de façon approfondie avec leurs élèves et de faire des liens entre les différents contenus grammaticaux. Il faut également dire que certains exercices présentés aux élèves ne semblent pas viser le transfert, car ils ne correspondent pas toujours à ce que les élèves devront accomplir en situation d'écriture et ils ne demandent pas aux élèves de réfléchir de façon significative étant donné que ceux-ci n'ont qu'à appliquer la règle demandée sans réellement se poser de questions. De plus, les méthodes d'enseignement ne semblent pas donner aux connaissances dites conditionnelles l'importance qu'elles devraient avoir, car elles paraissent se concentrer plutôt sur les connaissances dites déclaratives et procédurales (Pellerin, 2003). Or, les connaissances conditionnelles sont essentielles au transfert des apprentissages (Tardif, 1992). Ce sont effectivement ces connaissances qui permettent aux élèves de saisir à quel moment ils pourront réutiliser leurs connaissances et également pourquoi ces connaissances pourront leur être utiles dans un contexte particulier (Chartrand, 1996).

De façon plus générale, Aubé, David et de la Chevrotière (2004) affirment que le principal obstacle du transfert des apprentissages est que les connaissances qui sont présentées ne sont pas significatives pour les élèves. Les connaissances grammaticales ne font pas exception, car bien souvent, les élèves les voient comme une série de règles ennuyeuses (Chartrand, 1996). À ce propos, Léon (2008, p.13), affirme qu'on trouve très peu d'élèves qui aiment la grammaire et que « la majorité d'entre eux subissent cette discipline comme une fatalité. Quand on les interroge, ils expliquent assez vite qu'ils la trouvent ennuyeuse et inutile ». La grammaire, selon Chartrand (1996), c'est donc des connaissances déclaratives que les élèves apprennent sans réellement se poser de questions, avant de les mettre en pratique dans divers exercices. Puis, comme l'explique cette même auteure, l'enseignement ne va pas plus loin. « On présume que les règles apprises seront automatiquement appliquées en situation d'écriture [...] cela n'étant que rarement le cas » (*Ibid*, p.32). De là découle l'importance de montrer aux élèves l'utilité de leurs apprentissages et de leur présenter des contextes variés où ils pourront les utiliser, notamment lors de l'écriture de leurs propres textes.

### 3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

À la suite de l'énonciation de la problématique, nous nous posons plusieurs questions dont la plus importante est probablement : Qu'est-ce qui empêche un élève de réutiliser les connaissances grammaticales qu'il a déjà acquises au moment de la composition de ses propres textes? Voilà la toute première question qui fut posée et qui a inspiré la présente recherche. Mais nous ne sommes pas la seule à se poser cette question, car Pellerin (2003) et Houle (1999) ont soulevé la même interrogation dans leur mémoire respectif, mais en lien avec les élèves du secondaire. Cependant, comme l'ensemble de ce problème est probablement trop vaste pour une seule recherche, nous avons choisi de nous demander quelles pourraient être les interventions les plus susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages

grammaticaux des élèves du primaire. C'est d'ailleurs cette question qui fera l'objet de la présente recherche.

#### 4. LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Cette section porte sur la pertinence de la recherche. Il y sera question de la pertinence sociale, puis de la pertinence scientifique.

##### 4.1 La pertinence sociale

Nous croyons que cette recherche pourra permettre aux enseignants et aux enseignantes de mieux comprendre le concept du transfert des apprentissages et de savoir comment le favoriser durant l'enseignement de la grammaire. Ainsi, en sensibilisant les enseignantes et les enseignants au transfert, nous pensons pouvoir contribuer à ce que les apprentissages, particulièrement les connaissances grammaticales, deviennent transférables hors des murs de l'école comme le préconisent Tardif (1999) et Samson (2002). L'expérimentation que nous avons réalisée ainsi que les résultats qu'elle a générés semble avoir permis aux enseignants qui y ont participé de découvrir une séquence didactique susceptible de favoriser le transfert des connaissances grammaticales des élèves du primaire et également, de se donner des moyens d'évaluer l'efficacité de ce transfert.

##### 4.2 La pertinence scientifique

Nous croyons que la recherche que nous avons entreprise a permis de s'intéresser plus particulièrement au transfert des apprentissages grammaticaux au primaire, sujet rarement abordé dans les travaux que nous avons recensés. En effet, les recherches que nous avons consultées (Houle, 1999; Pellerin, 2003) s'intéressent aux difficultés de transfert des connaissances grammaticales des élèves du secondaire, mais ne font pas allusion aux élèves du primaire. D'autres recherches (Camtrambone

et Holyoak (1989); Phye (1990) et Brouillette et Presseau (2004) se sont également intéressées au problème du transfert des apprentissages, mais leurs propos ne visaient pas spécifiquement la grammaire et les sujets de leur expérimentation étaient des étudiants soit du secondaire ou de l'université et non du primaire. Pourtant, nous croyons qu'il importe de trouver des moyens pour favoriser le transfert, moyens dont il sera question plus loin en ce qui a trait à l'enseignement grammatical, de tous les apprentissages au primaire et ce, toutes matières confondues. C'est en effet à cette étape que les élèves acquièrent un ensemble de connaissances de base qui leur serviront tout au long de leur parcours académique. Par exemple, c'est effectivement au primaire que les élèves sont en contact pour la première fois avec les règles et les procédures grammaticales qui leur serviront ensuite à chaque fois qu'ils auront à rédiger un texte. Il semble donc important de faire en sorte que ces apprentissages soient les plus significatifs et les plus durables possible afin qu'ils puissent être transférés, donc réutilisés, dans une multitude de situations, non seulement dans le cheminement scolaire du jeune mais également dans sa vie de tous les jours (Tardif, 1999. Autrement, (*Ibid*, p.15) « Si les apprentissages réalisés par un individu ne sont pas transférables, ce dernier est condamné à un éternel recommencement face à des tâches analogues; à la limite, il doit chaque fois réapprendre ».

Maintenant que nous avons défini notre problématique de recherche, le prochain chapitre portera sur le cadre conceptuel et permettra d'explicitier tous les concepts importants de la présente recherche, soit le transfert des apprentissages, l'enseignement de la grammaire nouvelle et la démarche active de découverte. Il présentera en plus la question spécifique et les objectifs de la recherche.

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **LE CADRE CONCEPTUEL**

Dans ce second chapitre, il sera question du cadre conceptuel de la présente recherche. La première section portera sur le transfert des apprentissages. Une définition en sera donnée, puis ses phases et ses processus seront expliqués, tout comme ses facteurs et son évaluation. Par la suite, la deuxième section portera sur l'enseignement de la grammaire nouvelle. Cette section reviendra d'abord sur le choix de cette grammaire et sa priorité face à la grammaire traditionnelle. Elle expliquera aussi son but, ses caractéristiques, ses méthodes et ses limites. Le rôle qu'elle joue dans notre recherche sera également explicité. Par la suite, dans la troisième section, sera présentée la démarche active de découverte de Chartrand (1996) qui fut retenue pour l'expérimentation. Celle-ci sera définie et ses différentes étapes et limites seront expliquées. Puis, il sera question des raisons pour lesquelles elle a été privilégiée par rapport aux autres méthodes actives de la grammaire nouvelle et de son lien avec le transfert des apprentissages. Enfin, le chapitre se terminera avec la présentation de la question spécifique et des objectifs de la recherche.

#### **1. LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES**

Dans cette section, il sera question du transfert des apprentissages. Une définition en sera d'abord donnée. Ensuite, il sera question des phases, des processus, des facteurs et des moyens d'évaluation du transfert des apprentissages.

##### **1.1 La définition du transfert des apprentissages**

Le transfert des apprentissages, selon Tardif (1999, p.58), peut être défini comme un « mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source ».

Toujours selon le même auteur, la tâche source représente la situation d'apprentissage dans laquelle les élèves sont en contact avec leurs nouveaux apprentissages pour la première fois, alors que la tâche cible est une autre tâche d'apprentissage qui présente des similitudes avec la tâche source et dans laquelle les élèves doivent réutiliser leurs nouvelles connaissances dans un contexte différent. Autrement dit, les élèves doivent être en mesure d'utiliser les apprentissages qu'ils acquièrent dans divers contextes et ce, pas seulement à l'école, mais également dans la vie de tous les jours.

### 1.2 Les phases du transfert des apprentissages

Selon Tardif et Presseau (1998), il existe trois phases nécessaires pour que l'élève soit en mesure de réaliser le transfert de ses apprentissages. Ces phases sont également mentionnées par Brouillette et Presseau (2004, p. 164) : « Trois moments importants composent une situation de transfert : la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation ». Lorsqu'on parle de contextualisation, ce qu'il faut comprendre, c'est que dès le début, la connaissance ou la compétence qu'on souhaite faire acquérir aux élèves doit s'inscrire dans « un contexte d'apprentissage à la fois authentique et complexe » (Tardif et Presseau, 1998, p.43). On parle d'un contexte authentique lorsqu'il fait référence à une situation de la vie réelle et on le qualifie de complexe « lorsqu'il contient toutes les variables ou tous les facteurs qui caractérisent normalement la situation ou le phénomène en question en dehors de l'école » (*Ibid*, p. 43). Il est également possible de dire que « les situations idéales de contextualisation en milieu scolaire correspondent à des projets thématiques, à des recherches, à des problèmes » (*Ibid*, p. 43). Ainsi, le projet TRANSGRAM, un projet thématique sur la grammaire, qui fait l'objet de la présente recherche, consiste en des situations de contextualisation pour les deux règles grammaticales qu'il a abordées dans le cadre de l'expérimentation, soit l'accord du verbe et l'accord dans le groupe du nom.

Cependant, la contextualisation d'un apprentissage ne peut contribuer à elle seule à ce que cet apprentissage soit transféré à un nouveau contexte. Il faut donc procéder à la décontextualisation des apprentissages, c'est-à-dire amener les élèves « à déterminer les conditions qui autorisent la réutilisation des connaissances et des compétences dans un nouveau contexte » (*Ibid*, p. 43). Toujours selon Tardif et Presseau (1998), ce processus permet de donner un plus haut degré de transférabilité aux apprentissages.

Enfin, on doit parler de la recontextualisation des apprentissages, soit de donner aux élèves des occasions multiples de « réutiliser dans de nouveaux contextes les connaissances et les compétences acquises » (*Ibid*, p. 43). Néanmoins, il est important de dire que l'ordre des moments du transfert n'est pas immuable. Bien sûr, les trois moments doivent faire partie de la séquence d'apprentissage en commençant par la contextualisation, mais pour ce qui est de la décontextualisation et de la recontextualisation, l'ordre dans lequel elles doivent être effectuées est laissé à la discrétion de l'enseignante ou de l'enseignant. Ainsi, après la contextualisation (*Ibid*, p. 43),

Il est possible de passer tout de suite à une phase de décontextualisation, suivie d'une phase de recontextualisation. [...] Il est aussi envisageable de recontextualiser immédiatement les connaissances et les compétences à la suite d'une première contextualisation pour finalement les décontextualiser dans un troisième temps. »

Mais le transfert n'est pas seulement une question de phases, il comprend également plusieurs processus qui font l'objet de la section suivante.

### **1.3 Les processus du transfert des apprentissages**

Selon Tardif (1999), pour réussir à transférer leurs apprentissages, les élèves doivent passer à travers un certain nombre de processus cognitifs. Il y a d'abord l'encodage des apprentissages de la tâche source, c'est-à-dire l'étape où les élèves doivent prendre conscience que les connaissances qui leur sont présentées sont

« transférables ». Il y a ensuite la représentation de la tâche cible, soit l'étape où les élèves doivent se faire leur propre interprétation du problème à résoudre avant d'en identifier les buts. Le troisième processus est l'accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme. Ce processus peut se définir comme l'étape où les élèves font une recherche dans leur mémoire à long terme pour trouver les outils cognitifs, soit les connaissances et les compétences, les plus susceptibles de les aider à résoudre le problème. Cette étape est suivie par la mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source, soit le moment où les élèves comparent la tâche source et la tâche cible pour trouver leurs ressemblances et différences (*Ibid*).

Ensuite, vient l'adaptation des éléments non correspondants, étape où les élèves évaluent l'importance des différences entre les éléments de la tâche source et de la tâche cible et tentent d'adapter les éléments disparates pour réduire leur impact sur la résolution du problème. Ensuite, les élèves procèdent à l'évaluation de la validité de la mise en correspondance, c'est-à-dire qu'ils doivent évaluer l'efficacité du problème mental qu'ils se sont construit. Ce problème mental est l'ensemble des outils cognitifs, soit des connaissances et des compétences, qu'ils sont allés chercher dans leur mémoire à long terme et qu'ils ont adaptés au besoin pour les aider à résoudre le problème. Ils sont ensuite en mesure de réaliser la tâche cible (*Ibid*).

Enfin, le dernier processus se nomme la génération de nouveaux apprentissages, car un transfert réussi débouche automatiquement sur de nouveaux apprentissages, car l'élève a appris à réutiliser ses connaissances dans un nouveau contexte. Bien sûr, l'ordre dans lequel les processus cognitifs ont été présentés n'est pas immuable et il est d'ailleurs souhaitable que les élèves fassent des va-et-vient entre les différents processus durant l'acquisition et le transfert de leurs apprentissages (*Ibid*). Dans la section suivante, il sera question des facteurs nécessaires pour démontrer la présence d'un transfert des apprentissages.

#### 1.4 Les facteurs du transfert des apprentissages

Plusieurs facteurs sont requis pour qu'on puisse affirmer qu'il y a bel et bien eu un transfert des apprentissages de l'élève. D'abord, selon le courant empiriste, et particulièrement, selon l'étude de Thorndike et Woodworth (1901), il est essentiel que la tâche source et la tâche cible partagent plusieurs éléments communs. Comme l'explique Frenay (2004, p.10), « L'étape primordiale dans le processus du transfert est avant tout la reconnaissance qu'une tâche inscrite dans une situation d'apprentissage partage des éléments communs avec une autre ». Mais ce seul facteur ne suffit pas à prouver la présence du transfert.

Ainsi, le courant rationaliste, représenté ici par Pea (1987), insiste surtout sur l'importance que l'élève fasse « l'interprétation d'une situation donnée dans laquelle est inscrite une tâche à accomplir » (Frenay, 2004, p. 18). En d'autres termes, non seulement les deux tâches doivent avoir des points communs, mais surtout, il est primordial que l'élève prenne conscience de leurs similitudes et différences pour pouvoir mobiliser, dans la nouvelle tâche, (Frenay, 1994, p.37) « les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes ».

Pour qu'on parle de transfert, toujours selon le courant rationaliste, la tâche cible doit également se présenter comme un problème à résoudre, une situation pour laquelle l'élève n'a pas de solution toute faite en mémoire. À ce sujet, comme la tâche cible présentée aux élèves dans le cadre de la présente recherche est la rédaction d'un texte, citons les propos de Halté (1992) (dans Astolfi, 2004, p. 86) qui dit que les élèves confrontés à une tâche d'écriture « se trouvent placés non pas dans une situation-problème, mais devant une situation hautement problématique ».

En ce qui a trait aux facteurs du transfert, le courant constructiviste, en s'appuyant sur les propos de Piaget (1978), cités dans Frenay (2004, p. 40), va encore plus loin en expliquant que, pour transférer ses connaissances, une personne peut

faire face aux nouvelles informations qui lui parviennent dans la situation nouvelle à laquelle elle est confrontée. Cela s'explique à la fois parce qu'elle dispose en mémoire de connaissances pertinentes, qu'elle peut les activer pour résoudre le problème proposé dans cette nouvelle situation (en percevant les similarités entre ces situations) et que ces données nouvelles sont assimilables dans sa structure de connaissances.

On le voit, le transfert des apprentissages n'est donc pas seulement fonction des éléments communs entre la tâche source et la tâche cible, mais également de la perception de ces similitudes par l'élève, de l'utilisation de ses connaissances antérieures pertinentes et de l'intégration des nouvelles connaissances dans sa structure de connaissances dans sa mémoire à long terme. Parlons maintenant des moyens d'évaluation du transfert.

### **1.5 L'évaluation du transfert des apprentissages**

En ce qui concerne la mesure du transfert des apprentissages comme variable dépendante, le courant empiriste fournit différents critères qui peuvent permettre à un chercheur ou à une chercheuse de l'évaluer. Il y a le nombre d'essais requis pour accomplir une tâche, le temps mis pour atteindre un certain niveau de maîtrise de la tâche et le niveau de maîtrise de la tâche qui peut se définir notamment en fonction du nombre de réponses correctes et du nombre d'erreurs commises.

Houle (1999), en accord avec ce dernier critère, parle, par exemple, de comparer le nombre d'erreurs relativement à la conjugaison des verbes dans deux des textes des élèves écrits à différents moments. Son devis de recherche est principalement basé sur le transfert des apprentissages tel que vu par Tardif (1992 et 1999) et sur les tâches sources et les tâches cible définies précédemment. Il implique que les élèves composent deux textes, un texte initial au tout début du projet et un texte final à la fin de l'expérimentation. Comme le dit Houle (1999, p.62) :

Le texte initial doit nous servir de point de départ pour vérifier le transfert des apprentissages en conjugaison dans le texte final. Par contre, nous ne pourrions l'appeler tâche source car elle n'a généré aucun apprentissage. Il s'agit plutôt d'un texte qui nous permet de vérifier les connaissances antérieures de l'élève et sa compétence à conjuguer des verbes aux temps passés retenus dans cette recherche.

En ce qui concerne le texte final, cette même chercheuse le définit comme une « tâche cible qui nous permet de vérifier s'il y a eu transfert des apprentissages en conjugaison » (*Ibid*, p. 62). C'est également cette façon de mesurer le transfert qui a été retenue dans la présente recherche, sauf que les apprentissages qui ont été évalués sont relatifs non seulement à l'accord du verbe mais aussi à l'accord dans le groupe du nom.

Également, toujours en ce qui concerne l'évaluation du transfert, il y a lieu de distinguer le transfert positif du transfert négatif. Pour expliquer ces deux concepts, Brouillette et Presseau (2004, p. 163) se réfèrent aux théories de Misko (1995). Ainsi, on parle d'un transfert positif « lorsqu'un apprenant réussit à réutiliser judicieusement un apprentissage dans une situation originale ». Au contraire, lorsque les connaissances antérieures bloquent ou empêchent un nouvel apprentissage et que l'élève n'arrive pas à utiliser ses connaissances antérieures de façon pertinente, on parle alors d'un transfert négatif. Comme exemple d'un transfert négatif, Brouillette et Presseau (2004, p. 163-164), citent Perkins et Salomon (1992) et parlent de l'apprentissage d'une langue étrangère en expliquant que « l'apprenant a souvent tendance à transposer de sa langue maternelle des formulations inexistantes dans la langue en apprentissage ». Il serait donc possible d'affirmer que les erreurs que les élèves font lorsqu'ils n'utilisent pas correctement une règle grammaticale dans l'écriture de leurs propres textes pourraient être des indicateurs d'un transfert négatif, soit d'une mauvaise utilisation de leurs connaissances grammaticales antérieures. Enfin, il y a lieu de parler de transfert neutre lorsque la tâche source n'apporte aucun changement significatif sur les connaissances de l'élève dans la tâche cible (Chevalier, 2003 et Toupin, 1995).

Il faut également distinguer le transfert spontané du transfert informé. En faisant référence à l'étude de Gick et Holyoak (1983), Frenay (2004) explique que le transfert des connaissances sans que l'élève ait eu des indices sur les moyens de résoudre la tâche cible à laquelle il est confronté est un transfert spontané. Par contre, lorsque l'élève réussit à transférer ses connaissances après avoir reçu une aide pour trouver les analogies entre les deux tâches, il fait preuve d'un transfert informé.

Une autre question qui peut être posée également en lien avec l'évaluation du transfert concerne le moment où il est possible d'affirmer qu'il y a bel et bien eu un transfert des apprentissages de la tâche source à la tâche cible. Après combien de temps peut-on parler de transfert? Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons consulté les résultats de chercheurs qui se sont aussi intéressés à cette problématique (Phye, 1990; Catrambone et Holyoak, 1989; et Holyoak et Koh, 1987).

Ainsi, ce qui ressort de ces études, c'est que les travaux qui ont été menés sur le transfert parlent principalement du transfert immédiat qui a lieu sans qu'un délai soit imposé entre la tâche source et la tâche cible. Par contre, tous ces auteurs se sont plutôt intéressés au transfert qu'on pourrait nommer « retardé », c'est-à-dire qui a lieu lorsqu'un certain délai de temps a séparé la tâche source de la tâche cible. Ainsi, Catrambone et Holyoak (1989) se sont intéressés à l'impact probable d'un délai entre la tâche source et la tâche cible sur le transfert des apprentissages. Ils ont donc réalisé une expérimentation auprès de quatre-vingt-dix élèves d'un cours de psychologie où certains étudiants ont dû résoudre immédiatement le problème cible, alors que d'autres ont dû attendre environ trente minutes avant de réaliser le même problème. Cependant, les résultats (Catrambone et Holyoak, 1989 p. 1152) montrent que « «This delay manipulation had no effect; [...] That is, the no-delay subjects did not appear to have any advantage over the delay subjects». Donc, il est possible de dire que, dans cette expérimentation, « the main obstacle to transfer in these situations is a shift in context, not the passage of time (although it could be argued that it is impossible to have a passage of time without a shift in context) » (*Ibid*, p. 1154). Une

autre étude, celle d'Holyoak et Koh (1987), a montré que le transfert pouvait survenir, même après un délai de plusieurs jours entre les deux tâches, à condition que celles-ci aient au moins un point commun évident. Bref, en ce qui concerne l'évaluation du transfert, l'important n'est pas la durée du délai qui sépare les deux tâches, mais plutôt le fait que celles-ci aient des similitudes qui permettent aux élèves de faire un raisonnement analogique dans le but de réaliser la tâche cible. Nous avons cependant vu dans la section précédente que les similitudes entre la tâche source et la tâche cible ne sont pas les seuls facteurs du transfert des apprentissages.

Maintenant que le concept de transfert des apprentissages a été exposé, nous nous attarderons à l'enseignement de la grammaire nouvelle qui tient une place importante dans la présente recherche comme nous le verrons dans la prochaine section.

## 2. L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE NOUVELLE

Selon Nadeau et Fisher (2006, p.74), le but de la grammaire nouvelle est d'« amener les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue, à la percevoir comme un système ». Il faut dire aussi que le scripteur ou la scripteure doit développer une certaine conscience métalinguistique pour maîtriser les accords et, pour ce faire, il est important d'offrir à l'élève des occasions de « manipuler concrètement des structures de phrase et ce, dès les premières années du primaire » (*Ibid*, p. 75). Dans cette section qui porte sur l'enseignement de la grammaire nouvelle, il sera question de ses caractéristiques, de ses méthodes, de ses limites et de sa place dans la présente recherche.

### 2.1 Ses caractéristiques

Dans le but d'atteindre ses objectifs, la grammaire nouvelle dispose d'un certain nombre de caractéristiques et de méthodes. Ainsi, ses caractéristiques principales sont l'importance qu'elle accorde à la grammaire du texte, à la syntaxe, à

la notion de phrase de base et surtout, au fait qu'elle accorde plus d'importance aux critères morphologiques et syntaxiques pour différencier les diverses classes de mots. La grammaire traditionnelle, quant à elle, se basait surtout sur les définitions sémantiques des notions (Nadeau et Fisher, 2006). Ainsi, toujours selon ces deux auteures, face à de telles définitions, l'élève ne peut pas apprendre et comprendre une règle. Il pourra bien connaître et réciter la règle par cœur, mais sans vraiment la comprendre et l'utiliser efficacement, car il ne saura pas quel est le lien entre cette règle et la structure des phrases (définition syntaxique), ni les diverses formes que peuvent prendre les mots en vertu de l'application de cette règle (définition morphologique). Il faut également ajouter que la grammaire nouvelle offre une certaine garantie de transfert, ce qui a justifié le choix de cette grammaire (*Ibid*), comme il en sera question dans une prochaine section. Mais parlons d'abord des méthodes de la grammaire nouvelle.

## 2.2 Ses méthodes

En ce qui concerne ses méthodes, la grammaire nouvelle se base surtout sur l'utilisation de méthodes dites «actives», c'est-à-dire des méthodes fondées directement sur la participation de l'élève. L'approche donneur-receveur de Roy et Biron (1991), la démarche inductive décrite par Genevay (1996) et la démarche active de découverte (DADD) de Chartrand (1996) sont des exemples de méthodes actives. Ainsi, l'approche donneur-receveur (Roy et Biron, 1991, p.16) se définit comme

une approche qui vise à favoriser chez l'élève une compréhension globale du système des accords grammaticaux, système auquel il pourra se référer pour comprendre ou expliquer chaque cas d'accord.

Dans cette approche, le donneur est un terme de la phrase qui possède trois caractéristiques, soit le genre, le nombre et la personne, alors que le receveur est un autre terme qui reçoit deux des trois caractéristiques du donneur, soit son genre et son nombre ou son nombre et sa personne. Les élèves découvrent ainsi les règles d'accord

en observant, en manipulant et en analysant les éléments de langue qui lui sont présentés (Roy et Biron, 1991).

En ce qui concerne la démarche inductive décrite par Genevay (1996, p.57-58), elle débute par :

un atelier au cours duquel les élèves ont pour activité d'observer un ensemble d'énoncés caractéristiques d'un problème de langue, afin de découvrir certaines régularités de fonctionnement et d'en formuler, de leur mieux, les lois. À ce travail succède une étape que l'on pourrait dire de consolidation, où les élèves, munis d'un matériel approprié, vérifient les constats obtenus et mettent en œuvre les connaissances acquises lors de la recherche.

Enfin, en ce qui concerne la démarche active de découverte (DADD) de Chartrand (1996), elle fera l'objet de la prochaine section, étant donné que c'est celle qui fut retenue pour la présente recherche. Ce choix sera également justifié dans la section suivante.

De façon générale, selon Nadeau et Fisher (2006), il est possible de dire que les méthodes d'enseignement de la grammaire nouvelle favorisent également chez les élèves l'émergence d'un raisonnement grammatical complet, c'est-à-dire que les élèves s'impliquent dans une démarche de réflexion sur la langue semblable à celle préconisée par la démarche scientifique. Ainsi, ils devront avoir l'occasion de faire l'observation des faits de langue, de faire des hypothèses sur les règles qui en régissent le fonctionnement, de manipuler divers énoncés en leur faisant subir certaines transformations pour vérifier leurs hypothèses et enfin, de formuler leurs propres règles ou définitions des notions grammaticales. Or, c'est ce que leur permet la DADD comme nous le verrons un peu plus loin.

### 2.3 Ses limites

La grammaire nouvelle n'est pas parfaite. Ainsi, selon Nadeau et Fisher (2006), elle ne fait pas disparaître toutes les difficultés d'analyse ou de construction de phrase. Aussi, les manipulations qu'elle propose ne sont pas toujours efficaces. Par exemple, pour classer les compléments, il est possible d'effectuer plusieurs manipulations, mais aucune n'est pleinement satisfaisante seule. Il est donc faux de prétendre que la grammaire nouvelle permettra de résoudre tous les problèmes et toutes les difficultés, car aucune grammaire ne pourra atteindre cet objectif. Il n'empêche que la grammaire nouvelle est celle qui s'en approche le plus pour l'instant, car elle vise à corriger les lacunes de la grammaire traditionnelle en plus d'assurer aux élèves une meilleure compréhension de la langue écrite.

### 2.4 Sa place dans la présente recherche

Nous avons choisi la grammaire nouvelle dans le cadre de la présente recherche, car selon Nadeau et Fisher (2006, p. 120) :

Transférer ses connaissances signifie être capable d'utiliser des connaissances ou des compétences dans un contexte différent de celui où elles ont été acquises. En grammaire, cela se traduit par l'application, dans les textes qu'on écrit, des règles apprises en classe.

Ainsi, la grammaire nouvelle possède un plus grand nombre de caractéristiques qui peuvent aider les élèves à réutiliser leurs connaissances grammaticales dans l'écriture de leurs propres textes, comparativement à la grammaire traditionnelle. Par exemple, la grammaire nouvelle met l'accent sur le fait que les définitions grammaticales doivent être à la fois sémantiques, morphologiques et syntaxiques (Nadeau et Fisher, 2006). En d'autres termes, cela signifie que, pour utiliser une règle de grammaire correctement, l'élève doit non seulement en comprendre le sens, mais également savoir de quelle façon elle s'appliquera à son

texte et à quel endroit dans la phrase la notion grammaticale pourra être placée. La grammaire nouvelle donne aussi une importance particulière aux connaissances procédurales et conditionnelles qui sont également essentielles au transfert. L'élève doit savoir comment utiliser la règle de grammaire et également, à quel moment il est pertinent de l'appliquer durant la composition de son texte (*Ibid*).

De plus, avec des méthodes actives, telles la démarche active de découverte, la grammaire nouvelle, qui intervient dès l'enseignement des notions, (Nadeau et Fisher, 2006, p. 121) « assure une compréhension plus approfondie d'une notion grammaticale », que ce soit par l'utilisation de manipulations syntaxiques pour comprendre le fonctionnement d'une règle ou par la présentation d'exemples positifs et négatifs qui amènent les élèves à voir les limites de la règle visée. Il faut également mentionner que la grammaire nouvelle accorde de l'importance à la formation des différents groupes constitutionnels de la phrase et également à la phrase de base, notions qui n'étaient pas abordées dans la grammaire traditionnelle, même si on y parlait néanmoins de sujets, de verbes, d'adjectifs et de compléments. Or, la compréhension de la phrase de base et la façon de construire les différents groupes de la phrase sont des notions essentielles pour les élèves qui vont utiliser ces connaissances lorsqu'ils auront à composer des textes variés. Voyons maintenant en quoi consiste la démarche active de découverte.

### 3. LA DÉMARCHE ACTIVE DE DÉCOUVERTE (DADD)

Dans cette section, la démarche active de découverte, aussi appelée DADD sera expliquée. Ses définitions et ses étapes seront explicitées, tout comme son lien avec le transfert des apprentissages et ses limites.

#### 3.1 Sa définition, ses étapes et ses modifications à l'intérieur du projet

La démarche active de découverte (DADD) est une méthode qui fait participer activement les élèves à la construction de leurs connaissances grammaticales (Chartrand, 1996). La démarche débute par une mise en situation au cours de laquelle l'enseignant ou l'enseignante explique aux élèves quelle est la pertinence d'étudier la règle de grammaire ciblée, afin qu'ils puissent saisir en quoi sa compréhension pourra leur servir. Il est d'ailleurs recommandé de partir des besoins des élèves pour leur présenter une règle de grammaire. Mieux encore, la règle visée doit être observée dans un contexte significatif, c'est-à-dire dans des textes et même dans des textes que les élèves ont eux-mêmes écrits.

Ensuite, la démarche commence véritablement par une première étape que l'on nomme l'observation du phénomène. Les élèves sont alors regroupés en petites équipes et on leur remet un premier corpus, c'est-à-dire un ensemble d'exemples qui peuvent être tirés de leurs textes ou d'autres sources littéraires. Un premier ajout que nous avons apporté à la démarche se situe lors de cette étape initiale, c'est-à-dire que, parmi les exemples qui ont été présentés aux élèves, il y a eu des exemples positifs, mais également des exemples négatifs, c'est-à-dire des exemples qui montrent une utilisation incorrecte de la règle. L'importance de présenter aux élèves des exemples négatifs est préconisée par Nadeau et Fisher (2006) qui affirment que la présence de tels exemples amène les élèves à constater les limites des règles grammaticales qu'ils étudient. Or, dans son explication de la démarche active de découverte, Chartrand (1996) ne fait pas cette distinction, elle affirme simplement que des exemples doivent être présentés aux élèves, mais ne précise pas leur nature. Une fois que chacune des équipes a une copie du corpus entre les mains, l'enseignant ou l'enseignante propose aux élèves d'effectuer diverses tâches sur les exemples qui leur sont présentés. Par exemple, les élèves peuvent avoir à souligner tous les verbes du texte qui sont à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel. De plus, en effectuant cette tâche, les élèves doivent noter leurs observations et les questions qui surgissent durant l'exercice. Ces observations et ces questions sont alors présentées au reste de la classe en plénière. C'est là que la classe décide quelles sont les questions qui seront étudiées et dans quel ordre.

La deuxième étape de la DADD se nomme la manipulation d'énoncés et la formulation d'hypothèses. Elle permet de guider les élèves dans leur compréhension de la règle en leur faisant effectuer diverses transformations sur le corpus utilisé lors de la première étape. Comme le dit Chartrand (1996, p. 205) : « Pour comprendre le fonctionnement d'un mécanisme de la langue, il faut plus qu'observer des faits de langue, il faut les manipuler ». Parmi les transformations que les élèves sont amenés à exécuter, citons les manipulations syntaxiques : l'ajout, le déplacement, la substitution, le remplacement et l'effacement. L'enseignant ou l'enseignante peut donc écrire des phrases du corpus au tableau et amener les élèves à leur faire subir diverses modifications. Les élèves doivent porter une attention particulière à la façon dont l'énoncé réagit à ces changements. Par exemple, peut-on remplacer un verbe par un autre ou encore, que se passe-t-il si l'on déplace certains éléments de la phrase ? À la suite des manipulations, les élèves sont amenés à formuler des hypothèses qui décrivent ou expliquent la règle visée et son fonctionnement. Ainsi, les élèves peuvent formuler des hypothèses comme : « le genre et le nombre de l'adjectif dépendent du genre et du nombre du nom qui le précède ou qui le suit ». Les hypothèses élaborées par les élèves sont ainsi vérifiées sur un deuxième corpus lors de la troisième étape de la DADD qui a pour titre la vérification des hypothèses. Il serait notamment possible d'extraire des exemples de la règle des manuels scolaires utilisés dans la classe. Mentionnons cependant que le deuxième corpus doit contenir également des exemples négatifs de la règle et que les élèves pourront alors se demander pourquoi leurs hypothèses ne s'appliquent pas à ces exemples, identifiant ainsi des limites de la règle.

La quatrième étape de la DADD est centrale : c'est la formulation de lois, de régularités ou de règles et l'établissement de procédures. Comme son nom l'indique, lors de cette étape, « les élèves formulent dans leurs mots, la règle, loi ou régularité qui découle de leur étude » (Chartrand, 1996, p. 25). Dans notre démarche, qui porte le nom de projet TRANSGRAM, nous avons bonifié cette étape. Les élèves ont eu effectivement à composer une définition pour la règle visée, mais cette définition

avait une caractéristique particulière : elle a été décomposée en trois parties distinctes. Il y a eu d'abord la définition sémantique, puis la définition syntaxique et la définition morphologique. Comme cela est expliqué un peu plus loin, chacune des parties de la définition a été présentée de façon claire aux élèves à l'aide d'une allégorie que nous avons intitulée « La maison de mon ami » (voir annexe A). Le fait de séparer la définition de la notion grammaticale en trois parties est conforme aux caractéristiques de la grammaire nouvelle qui préconise, non seulement des définitions sémantiques des notions grammaticales, mais également des définitions relatives à leur place dans la phrase (définition syntaxique) et aux différentes formes qu'elles peuvent prendre, soit le genre et le nombre (définition morphologique). Les définitions composées par les élèves ont été consignées dans la fiche grammaticale qui a été construite dans le cadre du projet TRANSGRAM.

La cinquième étape de la DADD est une phase d'exercisation. Chartrand (1996) propose plusieurs types d'exercices que l'enseignante ou l'enseignant peut présenter à ses élèves pour qu'ils puissent mettre en application ce qu'ils ont appris en lien avec la règle travaillée. Encore une fois, lors de cette étape, nous allons plus loin que la DADD. Non seulement les élèves ont-ils eu à réaliser des exercices sur la règle visée, mais ils ont été également amenés à créer leurs propres exercices en lien avec la règle.

Pour chaque fiche grammaticale, les élèves ont eu à composer un type d'exercice différent, soit un exercice de transformation pour la fiche sur l'accord du verbe et un exercice de correction pour la fiche sur l'accord dans le groupe du nom. Ces deux types d'exercice font partie des types d'exercices préconisés par Nadeau et Fisher (2006) : ces types d'exercices font aussi partie de ceux mentionnés par Chartrand (1996) dans son explication de la cinquième étape de la DADD. Dans un premier temps, les élèves ont eu à réaliser un exercice de chaque type pour identifier son but et ses caractéristiques, puis ils ont créé un exercice et celui-ci a été intégré à leur fiche grammaticale.

Enfin, la dernière étape, le réinvestissement contrôlé, est essentielle pour le transfert des apprentissages grammaticaux. Lors de cette étape (Chartrand, 1996, p. 207),

Le maître doit guider le transfert de ces nouvelles connaissances [la compréhension du fonctionnement de la règle de grammaire] dans des activités de lecture et surtout d'écriture. L'élève, lorsqu'il écrit, est invité à faire particulièrement attention à l'utilisation du phénomène qu'il vient d'étudier.

Dans le cadre du projet TRANSGRAM, nous avons accordé une importance particulière à cette étape de la DADD. En effet, elle a fait l'objet de notre post-test, au cours duquel les élèves ont été amenés, notamment, à composer un texte que nous avons corrigé ensuite en tenant compte du nombre d'erreurs relatives aux deux règles qui ont été étudiées lors de l'expérimentation.

### **3.2 La DADD et le transfert des apprentissages**

En ce qui concerne la DADD et son lien avec les processus du transfert des apprentissages, la comparaison des différentes étapes qui les composent permet de constater que ces deux éléments possèdent des structures semblables et amènent les élèves à réfléchir et à se questionner. D'abord, la mise en situation de la DADD et l'encodage de la tâche source du transfert sont des étapes qui se ressemblent beaucoup. Dans les deux cas, on amène les élèves à voir la pertinence de l'objet d'étude, notamment une règle de grammaire, et on cherche avec eux d'autres contextes où ils pourront transférer cette connaissance.

Ensuite, vient l'étape de l'observation du phénomène et celle de la représentation de la tâche cible. De nouveau, ces tâches sont similaires; les élèves devant observer la notion grammaticale ou la tâche cible pour s'en faire une image

mentale qui leur servira dans les étapes suivantes. La deuxième tâche de la DADD et le troisième processus du transfert sont aussi reliés. Il s'agit, pour la DADD, de la manipulation des énoncés et de la formulation d'hypothèses, ce qui implique que les élèves accèdent à leurs connaissances et compétences en mémoire à long terme pour utiliser ce qu'ils savent déjà, conformément à ce qui préconise la troisième étape du processus du transfert des apprentissages. En ce qui concerne les étapes suivantes, il est également possible de faire un lien entre la troisième et cinquième étapes de la DADD, soit la vérification des hypothèses ainsi que la phase d'exercisation et la sixième phase du transfert, soit l'évaluation de la mise en correspondance. Ces étapes ont le même but, soit vérifier si le modèle mental, soit du problème ou de l'application de la règle grammaticale, vont effectivement permettre à l'élève de réaliser la tâche cible ou l'exercice demandé.

Enfin, la sixième étape de la DADD, le réinvestissement contrôlé, et la septième étape du processus du transfert, génération de nouveaux apprentissages, ne font pratiquement qu'une seule et même tâche, car les deux amènent les élèves à réutiliser leurs apprentissages dans une nouvelle tâche, par exemple, l'écriture d'un texte, ce qui génère un nouvel apprentissage étant donné qu'ils découvrent comment adapter leur connaissance de la règle grammaticale et de son application à un nouveau contexte.

### **3.3 Ses limites**

Bien sûr, la DADD n'est pas la seule méthode valable pour enseigner la grammaire et, bien qu'elle offre des avantages certains en ce qui a trait à l'implication de l'élève dans la construction et le transfert de ses apprentissages grammaticaux, elle n'en présente pas moins certaines limites. Ainsi, selon Chartrand (1996), cette méthode est très exigeante pour les maîtres. Elle demande ainsi beaucoup de préparation de la part de la personne enseignante. Par contre, si cela débouche sur la

maîtrise des principaux mécanismes grammaticaux par les élèves, ce n'est certes pas une perte de temps (*Ibid*).

Maintenant que les principaux concepts de la recherche ont été explicités, il est temps de voir de quelle façon ils ont été mis en opération dans l'expérimentation et quels ont été les objectifs à atteindre.

#### 4. LA QUESTION SPÉCIFIQUE ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La question spécifique de notre recherche a donc été la suivante : « Dans quelle mesure l'intégration de fiches grammaticales, élaborées par et pour les élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire dans l'enseignement de la grammaire pourrait avoir un impact positif sur le transfert des connaissances grammaticales de ces mêmes élèves? »

Pour répondre à cette question, un objectif principal a été fixé, soit étudier les effets d'une démarche grammaticale inspirée de la démarche active de découverte sur le transfert des apprentissages grammaticaux chez des élèves de 3<sup>e</sup> cycle du primaire ayant participé à l'expérimentation. Et pour tenter d'atteindre ce but, un objectif spécifique a également été fixé, soit analyser les traces de transfert des connaissances grammaticales dans les productions des élèves.

Bref, si nous voulions faire une synthèse du cadre conceptuel de la présente recherche, nous pourrions dire que nous avons d'abord défini le transfert des apprentissages par l'explication de ses processus et de ses moyens d'évaluation. Nous avons ensuite tenté de présenter la grammaire nouvelle en insistant surtout sur ses aspects qui semblaient favorables au transfert des apprentissages, notamment par l'apport de la démarche active de découverte de Chartrand (1996). Une fois toutes ces informations et concepts en tête, nous avons réfléchi à ce que nous souhaitions éclaircir par notre démarche auprès des élèves qui participeraient à notre expérimentation et nous en sommes venue à la conclusion que nous voulions d'abord

comprendre et chercher des éléments précis dans l'enseignement grammatical qui seraient susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages grammaticaux. La démarche active de découverte nous donnait déjà quelques pistes d'intervention, mais cela n'était pas suffisant à nos yeux. C'est donc de ce manque qu'est né le projet **TRANSGRAM** actuel et à partir duquel nous avons formulé notre question spécifique et nos objectifs de recherche.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **LA MÉTHODOLOGIE**

Dans ce troisième chapitre, il sera question de la méthodologie de la recherche. Il comportera six sections : la recherche quantitative pré-expérimentale, l'expérimentation, le déroulement de l'expérimentation, les méthodes de collecte de données, la méthode d'analyse des données et les considérations déontologiques de la recherche.

#### **1. LA RECHERCHE QUANTITATIVE PRÉ-EXPÉRIMENTALE**

Dans cette section, il sera question de la recherche quantitative pré-expérimentale. Ses principales caractéristiques seront présentées en lien avec les caractéristiques de l'expérimentation du présent projet de recherche.

L'approche choisie ici est essentiellement quantitative, puisqu'elle s'inscrit dans un modèle pré-expérimental. Ce modèle se caractérise par le fait qu'il n'y a pas de groupe contrôle et que les participants de l'expérimentation ne sont pas choisis au hasard (Boudreault, 2004). En effet, notre expérimentation s'est déroulée dans deux classes de 5<sup>e</sup> année et ses participants ont été les élèves de cette classe et les deux groupes ont été expérimentaux, car aucun des deux enseignants que nous avons approchés n'a souhaité que sa classe serve de groupe contrôle. De plus, il est possible de dire que la recherche a été quantitative dans le sens où elle visait à démontrer un lien de cause à effet entre deux variables (Boudreault, 2004). Il y a eu le transfert des apprentissages grammaticaux, qui a été la variable dépendante, et une série d'interventions regroupées sous le nom de projet TRANSGRAM, visant à favoriser ce même transfert, qui a été la variable indépendante. Pour quantifier le transfert des apprentissages, nous avons eu recours à un indicateur mesurable, soit une comparaison du nombre d'erreurs des élèves dans le texte témoin et les deux dictées

témoin (prétest) et dans le texte final et les deux dictées finales (identiques aux dictées témoin). Cela était en accord avec le modèle pré-expérimental tel qu'exposé par Boudreault (2004, p. 162) : « Les effets de la variable indépendante portent alors sur la différence entre la mesure qui précède l'intervention et la mesure qui a suivi l'intervention ».

Plus précisément, dans la présente recherche, le design prétest/ post-test s'est appliqué de la même façon que celle préconisée par Boudreault (2004, p. 173) : « le groupe expérimental est soumis à une mesure de la variable dépendante (prétest) avant qu'ait lieu l'intervention (variable indépendante) et une autre mesure est prise après l'intervention (post-test) pour vérifier les effets sur la variable dépendante ». En effet, notre expérimentation a suivi cette séquence comme cela sera démontré dans la prochaine section.

## 2. L'EXPÉRIMENTATION

Dans cette section qui porte sur l'expérimentation, le choix de la population et la création de notre échantillon, l'étape importante de la validation du matériel, les différentes étapes et caractéristiques de l'expérimentation et le rôle de la chercheuse et celui des personnes enseignantes durant l'expérimentation seront d'abord présentés. Ensuite, les liens entre l'expérimentation et les processus du transfert seront démontrés. Pour y arriver, nous montrerons comment les différentes activités du projet feront appel aux processus du transfert des apprentissages tels qu'énoncés par Tardif (1999).

### 2.1 La population et l'échantillonnage

L'expérimentation a eu lieu dans deux classes de 5<sup>e</sup> année du primaire que nous nommerons classe A et classe B. Ainsi, notre propre processus expérimental comprenait seulement deux groupes expérimentaux et il n'y avait pas de groupe

contrôle. Les élèves ont donc été comparés à eux-mêmes, c'est-à-dire que leur performance a été évaluée au tout début du projet, lors du prétest, pour être plus tard comparée à leur performance lors du post-test, à la toute fin de l'expérimentation, après qu'ils ont vécu l'intégralité des activités du projet TRANSGRAM.

Pour ce qui est des caractéristiques des groupes, la classe A comptait 26 élèves; 13 filles, 13 garçons et la classe B en comptait 25 élèves; 11 filles et 14 garçons. Un élève s'est ajouté en cours du projet dans la classe B, mais comme il n'avait pas vécu l'intégralité des activités, ses résultats n'ont pas été pris en compte et compilés. Mentionnons aussi que les deux groupes qui ont participé à l'expérimentation étaient des groupes hétérogènes, c'est-à-dire qu'on y retrouvait des élèves de tous les calibres. En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire offert aux élèves dans ces groupes, il était effectué à partir du matériel « Au-delà des mots » paru aux éditions HRW où les notions de grammaire côtoyaient des textes variés. Les élèves utilisaient également le *Bescherelle* pour les conjugaisons de verbes et les enseignants faisaient parfois référence à la *Grammaire de Base* (2000).

L'expérimentation a débuté en janvier 2009 et s'est achevée en avril 2009. L'ensemble de l'expérimentation s'est donc échelonné sur une période de quatre mois, à raison d'environ deux périodes d'une heure par semaine dans chaque classe. Ainsi, le transfert mesuré par notre expérimentation est donc un transfert retardé, c'est-à-dire qu'il s'est écoulé un certain temps entre la tâche source et la tâche cible. Le schéma qui se trouve en annexe N montre les différentes étapes de l'expérimentation ainsi que les différents documents utilisés pour chaque étape. Les participants ont donc été les élèves (46 en tout sur une possibilité de 51 élèves; 5 refus de parents en lien avec le formulaire de consentement) et les deux personnes enseignantes responsables de ces classes.

À l'origine, nous avons choisi de réaliser notre expérimentation avec des élèves de 4<sup>e</sup> année, car nous pensions que ces derniers, contrairement à ceux de 6<sup>e</sup>

année par exemple, n'ont que quelques années d'études grammaticales derrière eux et qu'il est encore temps de changer leur perception de ces connaissances et de les aider à les rendre réutilisables dans diverses situations, que ce soit à l'école ou dans leur vie de tous les jours.

Pour ce qui est de la 3<sup>e</sup> année, nous avons écarté ce niveau parce que les élèves commencent à peine à faire de la grammaire et qu'ils n'ont pas encore assez de connaissances grammaticales pour réaliser un projet comme celui que nous avons élaboré. Par contre, étant donné que nous avons eu quelques difficultés à trouver une classe de 4<sup>e</sup> année pour nous accueillir, nous nous sommes mise à chercher une classe de 5<sup>e</sup> année, donc de 3<sup>e</sup> cycle, ce qui nous a permis de découvrir les deux classes et les deux enseignants de 5<sup>e</sup> année qui ont participé à notre expérimentation.

De plus, en consultant le programme du MELS, il est possible de constater que la 5<sup>e</sup> année du primaire est particulièrement chargée. En effet, comme l'explique le document du MELS intitulé « Progression des apprentissages en français : enseignement primaire » (2008), durant cette année scolaire, l'élève doit non seulement acquérir de nombreuses connaissances, notamment en lien avec l'orthographe et la conjugaison, mais aussi maîtriser certaines de ces connaissances au terme de l'année. De plus, comme la 5<sup>e</sup> année est la première année du 3<sup>e</sup> cycle du primaire, elle a une incidence importante, puisqu'à ce niveau, l'élève commence déjà à se préparer pour le secondaire; préparation qui sera achevée en 6<sup>e</sup> année. Il faut dire aussi que le transfert des apprentissages, étant donné l'importance capitale qu'il a dans le cheminement scolaire des jeunes, est un phénomène auquel il faut sensibiliser non seulement les élèves mais également les enseignantes et les enseignants. Plus particulièrement, ce sont les enseignantes et les enseignants du primaire qu'il faut éveiller à l'importance de ce phénomène puisque c'est au primaire que les élèves acquièrent les apprentissages de base, et ce, dans toutes les matières, qui leur serviront durant toute leur scolarité et aussi durant toute leur vie, tant personnelle que professionnelle.

Mentionnons également que, dans le cadre du présent projet de recherche, nous avons eu recours à une méthode d'échantillonnage. Cette méthode implique une population et un échantillon de cette population. La population se définit comme une collection « d'individus, d'objet [...], un ensemble de personnes, de groupes, de villes, de pays. » (Beaud, 2003, p. 217). La population de notre étude concerne 46 élèves de 5<sup>e</sup> année répartis sur deux classes d'une même école.

L'échantillon, quant à lui, se définit par « n'importe quel sous-ensemble de la population » (Beaud, 2003, p. 219). Nous avons donc constitué un échantillon de 10 élèves, soit cinq garçons et cinq filles. Il est possible de dire que les travaux de tous les élèves ont été compilés en lien avec le nombre d'erreurs grammaticales commises dans les textes initial et final et les quatre dictées<sup>2</sup>, mais en ce qui concerne les 10 élèves qui ont été retenus pour l'échantillon, la différence, c'est que leurs travaux ont été analysés plus en profondeur et ont fait l'objet d'une description détaillée dans le chapitre qui porte sur l'analyse des résultats.

Pour constituer notre échantillon, nous avons eu recours à une méthode dite « probabiliste » désignée sous le terme « échantillon aléatoire simple » (Beaud, 2003). Ce choix s'explique, par le fait que nous ne connaissions aucun des élèves qui a participé à l'expérimentation. Cela signifie que chacun des élèves a eu une chance égale de faire partie de l'échantillon. Le tirage pour sélectionner les élèves a été exhaustif; autrement dit, le nom de chaque élève n'a pu être tiré qu'une seule fois. Notre méthode pour déterminer la constitution de l'échantillon a été celle de Beaud (2003, p. 231) :

il s'agira, après avoir effectué la liste [de la population et affecté un numéro à chaque individu, de tirer, à l'aide d'une table de nombre aléatoire, une suite de numéros représentant les individus qui constitueront l'échantillon.

---

<sup>2</sup> Il s'agit ici de la dictée témoin 1, de la dictée finale 1, de la dictée témoin 2 et de la dictée finale 2.

Notre échantillon a été retenu lorsqu'il comprenait le même nombre de garçons et le même nombre de filles, soit cinq élèves de chaque sexe.

## 2.2 La validation du matériel

La validation du matériel de l'expérimentation a eu lieu en septembre 2008 et fut réalisée avec une enseignante de 5<sup>e</sup> année. À la suite de cette rencontre, plusieurs modifications ont été apportées au matériel original. Premièrement, il est apparu qu'il n'était pas nécessaire de faire une activité approfondie en début d'expérimentation pour présenter le transfert des apprentissages aux élèves. Ceux-ci n'avaient pas besoin de comprendre ce concept d'une façon aussi précise. Ainsi, l'enseignante a expliqué qu'il était suffisant de donner aux élèves un ou deux exemples concrets, notamment un exemple en lien avec la grammaire, relatifs à leurs apprentissages pour expliquer le transfert. La première activité du projet, tout comme le premier diaporama (voir annexe C), a donc été modifiée en lien avec ces recommandations.

En ce qui concerne les règles de grammaire, l'enseignante a souligné le fait qu'il était préférable de travailler plusieurs règles de grammaire, mais qu'il était plus réaliste de traiter une règle à la fois. Questionnée sur le nombre de règles qu'il serait possible d'aborder durant une période de huit semaines, l'enseignante s'est prononcée pour deux règles. Ainsi, deux règles ont été travaillées dans le cadre du projet TRANSGRAM, soit l'accord du verbe, dans la relation du groupe sujet et du groupe verbe, et l'accord dans le groupe du nom. En ce qui a trait aux dictées, l'enseignante a émis l'idée qu'il y ait une dictée pour chacune des règles travaillées et que la dictée finale, qui a eu lieu à la toute fin du projet, soit une reprise des deux dictées précédentes qui ont été assemblées pour n'en faire qu'une seule. Ce principe fut partiellement respecté dans le cadre de la présente recherche, car finalement, il y a eu deux dictées finales, mais qui étaient quand même des reprises des deux dictées témoin.

L'enseignante s'est ensuite prononcée sur le contenu des fiches grammaticales (voir annexe H). Elle a trouvé que l'activité sur les définitions était très pertinente, mais a émis des réserves en ce qui concerne les parties de la définition. Selon elle, les termes « définition sémantique », « définition syntaxique » et « définition morphologique » étaient beaucoup trop complexes pour les élèves. Elle a alors conseillé de parler plutôt de parties de définition, ce qui fut fait. En ce qui concerne les manipulations syntaxiques, telles que préconisées par Nadeau et Fisher (2006), elle a affirmé que nous pouvions en faire avec les élèves, mais qu'il était mieux ne pas les inclure dans les sections de la fiche que les élèves auront à construire, car les manipulations syntaxiques ne sont pas abordées avec les élèves avant la fin de la 5<sup>e</sup> année. Ainsi, des manipulations ont été effectuées dans les activités d'observation du phénomène et de manipulations des énoncés, mais n'ont pas fait partie des sections de la fiche. Cette décision fait l'objet d'une des limites de la recherche qui seront présentées plus loin.

À propos des exercices, elle nous a conseillé d'imposer nous-mêmes le choix du type d'exercices à bâtir aux élèves et de faire un type d'exercices différent à chaque fiche. Enfin, elle a aussi dit qu'il serait préférable que les aide-mémoire soient remis aux élèves avant les activités correspondantes et non après, comme cela était prévu dans la planification de l'expérimentation. Ainsi, un aide-mémoire résumant les différentes parties de la définition a été remis aux élèves (annexe B). D'autres aide-mémoire étaient prévus initialement, mais au cours du projet, nous avons remis en question leur pertinence et ils n'ont donc pas été distribués aux élèves. L'enseignante a également insisté sur le fait que les élèves devraient être guidés dans toutes les activités de correction, que ce soit lors de la rédaction de la fiche ou des textes, c'est-à-dire que nous devons leur fournir des pistes pour les aider à se corriger. Ces conseils furent suivis, notamment par le biais des « recettes linguistiques » (voir annexe K) qui guidaient les élèves dans la structure de phrase à donner à leurs exemples pour leur fiche grammaticale.

Enfin, à propos des règles de grammaire à privilégier pour le projet, l'enseignante de 5<sup>e</sup> année a suggéré que nous accordions une importance particulière aux accords dans le groupe du nom (règle qui fut effectivement retenue pour le projet) et de tenir également compte des règles qui seraient déjà montrées par l'enseignant ou l'enseignante de la classe où nous allions réaliser notre expérimentation. À la suite de cette rencontre, l'aide-mémoire et les diaporamas ainsi que le matériel qui leur est associé, ont été corrigés pour tenir compte des recommandations de l'enseignante qui a participé à la validation du matériel, mais non à l'expérimentation.

### **2.3 Le projet TRANSGRAM**

Ce projet avait pour but d'amener les élèves à se familiariser avec le transfert de leurs apprentissages grammaticaux et de leur faire construire deux fiches grammaticales sur les règles de grammaire qui ont été choisies lors du prétest. Il s'inscrivait dans le domaine des langues du PFÉQ et concernait particulièrement la compétence « Écrire des textes variés ». Chaque activité du projet a aidé et a guidé les élèves dans la composition de chacune des sections de leur fiche grammaticale. Au début, il y a eu des activités que nous nommerons préparatoires à la réalisation des différentes parties de la fiche. Ces activités sont en fait des étapes de la démarche active de découverte (DADD) de Chartrand (1996). Ainsi, les élèves ont fait l'observation de la règle de grammaire, ont manipulé des énoncés dans un corpus que nous avons préparé. Puis, ils ont formulé des hypothèses sur le fonctionnement des règles de grammaire ciblées par le projet, hypothèses qu'ils ont vérifiées ensuite dans un deuxième corpus. Par la suite, la construction de la fiche a commencé. On trouvera en annexe H le modèle des deux fiches grammaticales; la première pour l'accord du verbe et la seconde, pour l'accord dans le groupe du nom.

Les fiches comprenaient quatre sections distinctes, inspirées notamment de la démarche active de découverte de Chartrand (1996), qui ont été entièrement

rédigées par les élèves : 1) des exemples positifs et négatifs illustrant la règle; 2) une définition de la règle en trois parties (sémantique, syntaxique et morphologique), 3) des explications des principales difficultés et/ou pièges de la règle, et 4) un exercice pour mettre la règle en pratique qui a également été composé par les élèves. Pour composer leur exercice, les élèves ont eu à faire deux types d'exercices différents préconisés par Nadeau et Fisher (2006) : dans leur première fiche, ils ont réalisé un exercice de transformation, qui demande aux élèves d'effectuer diverses transformations(ex. changer le temps des verbes) dans un texte. Dans leur seconde fiche, ils ont fait un exercice de correction de texte, qui consiste, comme son nom l'indique, à corriger les erreurs grammaticales qui se sont glissées dans un texte. Au tout début de l'élaboration du projet, nous avons envisagé la possibilité d'inclure les manipulations syntaxiques expliquées par Nadeau et Fisher (2006) dans la fiche grammaticale, mais il est apparu, lors de la validation du matériel, que celles-ci n'étaient pas abordées avec les élèves avant la fin de la 5<sup>e</sup> année, ce qui fut également confirmé par les deux enseignants qui ont participé au projet lorsque la question leur fut posée. Par conséquent, cette section fut retirée de la fiche.

Cependant, il importe de rappeler ici que (Tardif, 1999, p. 31) « le transfert est plutôt un processus de particularisation » des apprentissages et ne doit pas être confondu avec la simple mémorisation de la règle. Comme le disait cet auteur, ce n'est pas parce qu'un élève sait réciter par cœur une règle de grammaire qu'il peut nécessairement l'appliquer correctement dans un texte. Or, si l'élève applique correctement la règle dans son texte, cela veut dire que non seulement il connaît la règle, mais qu'il sait également quand et comment l'appliquer. Tout ne peut donc pas être une question de mémorisation, car, durant sa rédaction, il ou elle sera amené(e) à utiliser la règle de grammaire visée plusieurs fois et pas nécessairement toujours de la même façon.

## **2.4 Notre rôle en tant qu'expérimentatrice et celui des personnes enseignantes dans l'expérimentation**

En ce qui concerne notre rôle dans l'expérimentation, il est possible de dire que nous avons eu un rôle actif dans toutes les activités du projet. En effet, nous avons co-animé toutes les activités du projet avec les enseignants et nous avons interagi constamment avec les élèves. Nous avons collaboré également avec les personnes enseignantes pour préparer les activités. Les personnes enseignantes, quant à elles, ont eu pour mandat de nous assister tout au long de la réalisation du projet, ou encore lors de la préparation et de l'animation des activités avec les élèves. À ce propos, nous avons tenté de créer une relation de confiance avec les enseignants pour que ceux-ci se sentent à l'aise de participer au projet. Ainsi, leur apport en terme de suggestions et de conseils a été favorisé et nous avons manifesté une ouverture à leurs questions et inquiétudes. De plus, le transfert des apprentissages grammaticaux a fait l'objet d'une mini-formation qui a été donnée aux enseignants en janvier 2009 pour assurer une bonne compréhension du phénomène, qui a été ensuite observé en classe. Cette formation, qui a porté sur les processus du transfert et sur la démarche active de découverte a été présentée sous la forme d'un diaporama (voir annexe M). Il faut également ajouter que les enseignants, selon leur choix, étaient présents dans la classe lors de chacune des activités et ils intervenaient parfois en posant des questions ou précisant certaines de nos explications pour le bénéfice des élèves. Il est pertinent ici de dire que nous avons agi à titre de modèle en ce qui a trait à l'enseignement de la grammaire nouvelle. Il en sera question dans les retombées de la recherche.

## **3. LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION**

L'expérimentation s'est déroulée en trois temps distincts, soit un prétest, une expérimentation et un post-test. Dans cette section, il sera question, dans un premier temps, du déroulement général des activités en classe, et dans un second temps, de la description de ces trois étapes. Nous commencerons par la présentation

du projet, la composition du texte témoin et la première dictée, puis nous expliquerons le contenu de chacune des parties du projet, soit la première qui portait sur l'accord du verbe et la seconde, consacrée à l'accord dans le groupe du nom. Finalement, nous expliquerons le déroulement du post-test qui comprend les deux dictées finales et la composition du texte final.

### **3.1 Le déroulement général des activités en classe**

En ce qui concerne le fonctionnement général lors des activités en classe, il est possible de dire que le regroupement des élèves n'a pas toujours été le même. Ainsi, pour certaines activités, les élèves étaient séparés en petites équipes de deux ou trois élèves (par exemple pour manipuler des énoncés dans un corpus et faire des hypothèses sur le fonctionnement de la règle), alors que pour d'autres, l'activité a été réalisée avec l'ensemble du groupe. C'est le cas notamment de l'activité visant à amener les élèves à se familiariser avec le concept du transfert des apprentissages.

De plus, il faut mentionner que, pour certaines activités du projet, un support visuel a été présenté aux élèves. Il s'agit de présentations PowerPoint (voir annexe C) dans lesquelles les deux personnages fictifs du projet, Sophie et Philippe, élèves de 5<sup>e</sup> année, ont interpellé les élèves pour leur donner des explications et des exemples pour les guider dans la rédaction de chacune des sections de leur fiche. Ce mode de présentation fut choisi au départ pour faciliter la présentation des activités aux élèves, mais la lecture de l'article de Villeneuve (2004) nous a aussi montré qu'il existe de nombreux avantages à l'utilisation des présentations PowerPoint dans un cadre pédagogique. L'article fait mention de tels avantages pour l'enseignement universitaire, mais comme nous le démontrerons en faisant des liens avec notre expérimentation, ces avantages peuvent également s'appliquer à l'enseignement primaire. Ainsi, selon ce même auteur, l'utilisation de présentations PowerPoint permet à ceux qui les visionnent de mieux mémoriser et retenir les informations présentées. De plus, dans le cadre de notre mémoire de baccalauréat en enseignement

préscolaire et primaire, qui portait sur la motivation des garçons pour l'écriture (Cartier, Dionne-Ouellet et Fafard, 2006), nous avons montré, appuyée par Pellerin (2005) et Debeurme et Ferland-Dufresne (2005) que l'utilisation des TIC avait un impact sur la concentration et la motivation des élèves du primaire et que cela permettait une certaine variété dans les approches pédagogiques, autres que le traditionnel cahier d'exercices. La présence de tels avantages dans l'utilisation des TIC en classe, plus précisément des présentations PowerPoint, n'a fait que renforcer notre choix d'utiliser de tels outils comme supports visuels pour les activités de notre expérimentation.

### **3.2 La présentation du projet**

Les activités avec les élèves ont débuté vers la fin janvier 2009. La première activité fut la présentation du projet TRANSGRAM par le biais d'un diaporama (voir annexe C pour tous les diaporamas utilisés lors de l'expérimentation placés en ordre chronologique). Les élèves ont alors fait connaissance avec les deux mascottes du projet, Sophie et Philippe, et ont eu une brève explication sur le transfert des apprentissages à l'aide de deux exemples concrets; l'un montrant l'utilisation d'un apprentissage acquis à l'école, réutilisé à la maison, soit la notion de périmètre en mathématiques. Quant à l'autre exemple, il concernait la mise en pratique des connaissances grammaticales dans la composition d'un texte. Le lien fut ensuite fait avec le projet TRANSGRAM.

### **3.3 Le prétest**

#### *3.3.1 Le texte témoin*

Une fois cette étape franchie, les élèves ont été invités à composer un texte que nous nommerons « texte témoin ». Cette activité a permis de travailler les composantes de la compétence « Écrire des textes variés », soit « utiliser les stratégies

et les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture et « recourir à son bagage de connaissances et d'expériences ». Dans le cadre de cette activité, les élèves ont reçu la consigne de composer un texte entre 100 et 150 mots à partir d'un des trois thèmes suivants : a) tes projets pour la semaine de relâche, b) un voyage ou une sortie que tu as aimé(e) ou c) seul(e) sur une île déserte, dernier thème qui fut choisi par la majorité des élèves, tant dans la classe A que la classe B. Le but de la composition de ce texte fut également explicité aux élèves. Il leur fut demandé de composer ce texte comme si c'était une évaluation. Il leur fut dit que nous allions corriger ces textes pour voir quelles étaient les règles qui leur causaient des difficultés. Nous leur expliquâmes qu'à partir de leurs résultats, nous choisirions, en collaboration avec leur enseignante (classe A) ou leur enseignant (classe B), deux règles qui seraient travaillées dans le cadre du projet TRANSGRAM; le but de cette démarche étant que les élèves aient plus de facilité à les utiliser dans la composition de leurs textes à l'avenir. Il faut aussi mentionner que, pour composer leur texte témoin, les élèves ont eu accès au dictionnaire, au Bescherelle; bref, à tous les outils de correction disponibles.

Nous avons ensuite corrigé le texte composé par chacun des élèves, ce qui a permis de déterminer quelles étaient les règles de grammaire qui étaient problématiques pour les élèves de ces classes et lesquelles ont été retenues pour le projet. Bien sûr, le principal critère de cette première évaluation de traces d'élèves a été le « respect des contraintes de la langue », tel qu'énoncé dans le PFÉQ (2001). C'est à la suite de cette correction que fut choisie la première règle du projet, soit l'accord du verbe. Par la suite, la première dictée du projet fut élaborée en tenant compte du type d'erreurs du verbe commises par les élèves dans leur texte témoin. La même démarche a conduit également au choix de la deuxième règle grammaticale du projet, soit l'accord dans le groupe du nom. C'est à partir de cette règle que fut composée la seconde dictée comme il en sera question un peu plus loin. On remarque que cette règle grammaticale avait déjà été soulevée comme règle potentielle de l'expérimentation lors de la validation du matériel par une enseignante de 5<sup>e</sup> année

d'une autre école que celle où ont eu lieu les activités du projet TRANSGRAM. Il faut cependant rappeler que cette enseignante n'a pas participé à l'expérimentation.

Pour en revenir à la première règle du projet, soit l'accord du verbe, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (2001) la définit dans le chapitre consacré aux domaines des langues. Dans la section « Français, langue d'enseignement », on la trouve dans les savoirs essentiels relatifs aux connaissances liées à la phrase, plus particulièrement dans les accords de la phrase. Ainsi, selon le PFEQ (2001, p.89), l'accord du verbe se définit par l'accord du sujet avec le verbe, ce qui comprend « l'accord du verbe en nombre et en personne avec son pronom-sujet ou son groupe-sujet transformé en pronom » et ce sujet est abordé avec les élèves du 2<sup>e</sup> et du 3<sup>e</sup> cycle. Parlons maintenant de la première dictée du projet.

### *3.3.2 La première dictée témoin*

La deuxième activité du projet, qui a eu lieu à la fin du mois de janvier 2009, fut la présentation d'une première dictée aux élèves. Cette dictée était axée sur la première règle de grammaire travaillée dans le cadre du projet, soit l'accord des verbes. La dictée s'intitulait « Un soir d'hiver » (voir annexe E) avec un total de 76 mots, dont 15 verbes. Cette dictée contenait plusieurs pièges, notamment des mots écrans qui séparaient le verbe de son sujet et qui pouvaient par conséquent en fausser l'accord. À noter que dans les deux groupes, les élèves n'ont pas eu accès au dictionnaire, ni à aucun autre outil lorsqu'ils ont corrigé leur dictée par eux-mêmes et que nous ne leur avons présenté aucune correction de la dictée à la suite de cette période.

## **3.4 La première partie du projet : l'accord du verbe**

### *3.4.1 Observation du phénomène grammatical*

Au début du mois de février, ce fut la troisième activité du projet, soit l'observation du phénomène, étape extraite de la démarche active de découverte de Chartrand (1996). Cette activité fut réalisée avec un premier corpus (voir annexe G) composé uniquement de phrases d'élèves (ou inspiré des phrases des élèves) et une présentation en diaporama comme support visuel (voir annexe C, diaporama 3). Les élèves ont eu à accomplir trois tâches durant la période: 1. trouver les verbes; 2. classer les verbes en deux catégories : Corrects et Pas Corrects (mal orthographié, mal accordé ou les deux) et 3. corriger les verbes de la catégorie Pas Corrects. En ce qui concerne les verbes « Pas Corrects », nous avons retenu à la fois le fait que le verbe puisse être mal accordé, mal orthographié ou les deux, car nous voulions justement amener les élèves à distinguer les erreurs d'accord des erreurs d'orthographe. Rappelons cependant que l'orthographe du verbe n'a pas fait partie des sujets à l'étude lors de l'expérimentation avec les élèves. Pour en revenir à l'activité qui s'est déroulée en classe, chaque tâche était suivie de la correction faite à partir du diaporama (voir annexe C). Parmi les faits saillants, il faut retenir que, lors du classement des verbes, un élève nous a demandé de façon spontanée s'il pouvait utiliser le Bescherelle, permission qui lui fut bien sûr accordée. Plusieurs des élèves sont venus nous voir pour poser des questions et pour faire valider leurs réponses. Ils n'ont donc pas eu recours spontanément au Bescherelle et au dictionnaire, car c'est nous qui avons dû leur suggérer d'utiliser ces outils.

### *3.4.2 Manipulations et hypothèses*

La quatrième activité du projet, intitulée « Manipulations et hypothèses » (voir annexe I), a été commencée dans la première semaine de février et achevée durant la semaine suivante. Cette activité a également pris la forme d'un exercice que nous avons créé. Il contenait huit numéros et était différent dans les deux groupes, étant donné qu'il découlait directement des erreurs commises par les élèves dans leur texte témoin. Encore une fois, l'exercice fut présenté aux élèves et ses quatre premiers numéros leur furent expliqués. Les élèves avaient à effectuer diverses

manipulations, particulièrement de la substitution, soit remplacer certains mots de la phrase pour vérifier l'effet de ce changement. Ainsi, ils devaient accorder des participes passés dont le sujet devenait masculin ou féminin, ils avaient à accorder des verbes lorsque le sujet singulier devenait un sujet pluriel et vice-versa, ils devaient déterminer le radical et les terminaisons des verbes en « er » et finalement, à accorder un verbe lorsqu'il y a un pronom relatif entre le verbe et son sujet. Les élèves ont alors réalisé ces numéros de façon individuelle et sans recourir au dictionnaire et aux autres outils de correction durant une dizaine de minutes. Ce fut ensuite la correction de ces numéros au tableau. Durant cette dernière, nous avons constamment interagi avec les élèves en les questionnant sur leurs réponses et en les invitant à verbaliser le raisonnement grammatical qui les amenait à formuler telle ou telle réponse. La première période d'une heure s'est terminée ainsi.

La deuxième période a donc commencé avec l'explication des quatre derniers numéros de l'exercice, que les élèves ont ensuite réalisés selon les mêmes modalités que lors de la première période. Par contre, il a semblé nécessaire de questionner la clarté des derniers numéros de l'exercice, car, pendant la période de travail des élèves, plusieurs d'entre eux sont venus nous voir pour avoir des explications supplémentaires ou pour poser des questions. La correction de ces numéros a suivi, également au tableau. Mentionnons cependant que, dans l'exercice destiné aux élèves de la classe B, le tout dernier numéro de l'exercice, le numéro 8 aurait dû être enlevé ou modifié au préalable, car il s'est avéré trop ambigu pour les élèves ainsi que pour nous. Il a davantage confondu les élèves au lieu de les aider à comprendre la difficulté en lien avec la conjugaison des verbes qui était visée.

### *3.4.3 Vérification des hypothèses*

Cette activité a eu lieu dans la deuxième semaine du mois de février 2009 et a duré environ une période et demie. Elle prenait encore une fois la forme d'un exercice que nous avons élaboré (voir annexe J). Cette fois, six hypothèses en lien

avec l'accord du verbe avaient été ressorties de l'activité précédente, celle sur les manipulations et les hypothèses, et avaient été insérées dans un tableau de trois colonnes situé en haut de la feuille d'exercice. La première colonne du tableau contenait les hypothèses alors que les deux autres s'intitulaient respectivement « avant » et « après ». L'exercice se poursuivait avec six courts exercices, chacun relié à l'hypothèse dont il portait le numéro (ex. l'hypothèse numéro 1 était reliée à l'exercice 1) et dont il permettait de vérifier l'exactitude. Il s'agissait donc pour les élèves de lire les hypothèses et d'inscrire, dans la colonne « avant » du tableau, un « oui » s'ils croyaient que cette hypothèse était vraie et un « non » s'ils la pensaient fausse et ce, avant même de faire les exercices. Une fois la colonne « avant » du tableau entièrement complétée, les élèves faisaient les exercices un à un, ce qui leur permettait de vérifier l'hypothèse et de remplir ensuite la case « après » correspondant au numéro de l'exercice; c'est-à-dire de prendre une décision finale à savoir si l'hypothèse était vraie ou fausse et comparer cette réponse avec ce qu'ils avaient écrit dans la colonne « avant ».

Cependant, il est apparu que cette activité, dans les deux classes, a manqué de clarté pour les élèves. Cela s'explique par le fait que l'exercice demandait aux élèves de retenir un très grand nombre de consignes en même temps, ce qui aurait nécessité que les consignes soient écrites au tableau et non simplement dites à l'oral. Ainsi, les élèves ont eu de la difficulté à comprendre qu'ils devaient remplir la colonne « après » du tableau après avoir fait chacun des numéros de l'exercice. Ils passaient tout de suite au numéro suivant sans remplir le tableau. Des instructions écrites auraient pu permettre d'éviter cette erreur. Ainsi, pour la deuxième période, nous avons quelque peu modifié le mode de fonctionnement d'après les conseils de l'enseignant de la classe B. Ainsi, les consignes pour les élèves étaient écrites au tableau. Aussi, les élèves faisaient les numéros un à un. Ils avaient cinq minutes pour faire le numéro, puis s'en suivait la correction au tableau. Ensuite, nous questionnions les élèves en lien avec l'hypothèse testée et finalement, les élèves prenaient une

décision et inscrivaient leur réponse dans la case de la colonne « Après » correspondante.

#### 3.4.4 Activité « Les définitions »

Cette activité a eu lieu vers le milieu du mois de février 2009 et a marqué le début des fiches grammaticales des élèves. Elle a commencé par l'allégorie « La maison de mon ami » (voir annexe A) qui avait pour but de présenter les trois parties de la définition aux élèves. L'histoire leur fut racontée par les deux mascottes du projet, Sophie et Philippe, à l'aide d'un diaporama (voir annexe C, diaporama 2). Lors de cette activité, les élèves avaient en main une feuille contenant le texte de l'histoire, un tableau à compléter et les énoncés sur l'adjectif énoncés dans le diaporama qui étaient sous la forme de morceaux qu'ils devaient découper et placer dans le tableau. Ce tableau contenait deux colonnes; la première, contenant les trois énoncés de l'histoire et la seconde, servant à associer les énoncés de l'histoire aux énoncés sur l'adjectif. À noter que cette première partie de l'activité a pris une période complète, soit moins de temps que prévu. Un aide-mémoire (voir annexe B) fut remis aux élèves à la fin de cette activité.

Lors de la deuxième période, après un bref retour sur la période précédente et sur ce que les élèves en ont retenu (référence à « La maison de mon ami »), nous avons remis les fiches vierges (voir annexe H) aux élèves et nous leur avons présenté rapidement les quatre sections. Puis, ce fut le début de la section sur la définition en trois parties en lien avec la première règle du projet, soit l'accord du verbe. En ce qui concerne la 1<sup>ère</sup> partie de la définition, les enseignants et nous avons décidé de la donner aux élèves et elle consiste en ceci : « Un verbe est un mot qui exprime une action ou un sentiment ». Cet énoncé fut bien sûr illustré par des exemples pour que les élèves le comprennent bien. Pour la 2<sup>e</sup> partie de la définition, nous avons rappelé aux élèves qu'elle consistait à dire comment le verbe se transforme et quelles formes il peut prendre. Nous avons ensuite écrit au tableau un début de définition, soit « Le

verbe s'accorde... » et leur avons expliqué que c'était à eux de compléter la phrase. Nous leur avons dit que nous ne leur écrivions pas de définition au tableau, car nous ne voulions pas qu'ils la copient, qu'il fallait qu'ils trouvent leur propre définition. Pour les aider, cependant, nous avons noté quelques-unes de leurs idées au tableau de façon télégraphique et nous leur avons souligné les points importants (éléments) que l'on devait y retrouver. Et, fait encourageant, les élèves ont dégagé par eux-mêmes les principaux éléments, soit l'accord avec le sujet, l'accord en genre (personne) et nombre, et aussi que l'accord du verbe dépendait du temps du verbe. Ce fut le même fonctionnement pour la 3<sup>e</sup> partie de la définition. Cette fois, la phrase que les élèves devaient compléter était : « Dans la phrase, le verbe... ». Encore une fois, les réponses des élèves étaient très pertinentes; certains ont même distingué sujet et pronom.

#### 3.4.5 Activité « Les exemples »

Pour amener les élèves à composer les exemples de leur fiche grammaticale portant sur l'accord du verbe, nous avons eu recours à une allégorie, soit des « recettes linguistiques » (voir annexe K). En fait, c'est que nous avons établi une structure pour chacune des phrases exemples ( de 1 à 6, correspondant aux hypothèses 1 à 6), car sinon, comme le disaient les enseignants qui ont participé au projet, les élèves auraient écrit n'importe quoi. Il fallait donc leur donner un cadre. Ainsi, nous donnions aux élèves l'élément de structure (ex. un sujet) et c'était à eux de choisir leur ingrédient, donc le sujet de leur choix et ainsi de suite. Ils additionnaient ensuite leurs différents « ingrédients », soit le sujet, le verbe et les compléments, et créaient ainsi leur phrase exemple. Cependant, comme ils travaillaient deux par deux, il a semblé nécessaire de se demander si c'était une bonne idée, car certains élèves étaient peu attentifs aux consignes, ce qui faisait perdre beaucoup de temps car nous devions alors les répéter. Donc, si c'était à refaire, nous opterions probablement pour du travail individuel.

Une fois les six « recettes » achevées, il fut temps de parler des exemples positifs et négatifs, tel que le préconise la grammaire nouvelle (Nadeau et Fisher, 2006). Les élèves ont ainsi transformé les trois premiers exemples de leur fiche en exemples négatifs. Cependant, en lien avec le terme « exemple négatif », il faut noter qu'il peut être source de confusion pour les élèves, car ceux-ci considèrent qu'un « exemple négatif », c'est d'abord un exemple où l'on retrouve des mots de négation, donc une phrase à la forme négative. Donc, au lieu d'exemples positifs et négatifs, il aurait peut-être été préférable de parler de bons et de mauvais exemples pour éviter la confusion.

#### *3.4.6 Activité « Les difficultés de la règle »*

Une fois les exemples terminés, nous avons fait la section qui porte sur les difficultés de la règle. Un peu comme pour les définitions, nous avons donné aux élèves un début de phrase à compléter, soit : « Pour l'accord des verbes, ce que je trouve difficile, c'est... » et nous avons noté leurs idées, soit ce qu'ils trouvaient difficile dans l'accord des verbes, au tableau pour qu'ils puissent les utiliser pour compléter la phrase.

#### *3.4.7 Activité « L'exercice »*

En ce qui concerne l'exercice, pour la première règle, les élèves ont eu à réaliser un exercice de transformation. Nous avons discuté avec les élèves et nous leur avons demandé puis expliqué ce qu'est un exercice de transformation. Celui-ci se définit comme un exercice « où il faut passer d'une structure à une autre, d'une formulation à une autre » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 127). Ainsi, dans ce type d'exercice, les élèves peuvent être notamment amenés à changer le genre ou le nombre des noms ou encore, comme ce fut le cas ici, le temps des verbes. Ainsi, les élèves ont fait un exercice de transformation que nous avons composé; ils devaient d'abord trouver les six verbes qu'il contenait, puis les mettre à l'imparfait. Nous

voulions ainsi donner aux élèves un exemple du type d'exercice qu'ils auraient à réaliser.

Puis, lors de la période suivante, ce fut la composition par les élèves de leur exercice de transformation. Les consignes pour la création de l'exercice furent écrites au tableau ainsi que les différentes étapes que les élèves devaient suivre pour arriver à créer leur exercice. Dans l'ordre, les élèves devaient composer les phrases de leur exercice, puis le corrigé de leur exercice, soit changer le temps des verbes et finalement rédiger la consigne de leur exercice. En ce qui a trait aux consignes, on en comptait quatre : 1) Ton exercice doit compter au moins six verbes, 2) Ton exercice doit avoir quatre ou cinq phrases, 3) Il peut y avoir plus d'un verbe par phrase, 4) Tous les verbes doivent être au même temps (présent, imparfait ou futur). Pour ce qui est des transformations, les élèves avaient le choix entre les transformations suivantes : présent vers imparfait, présent vers futur, imparfait vers présent, imparfait vers futur, futur vers présent, ou futur vers imparfait. Finalement, dans la consigne, nous avons demandé aux élèves d'indiquer le nombre de verbes que contenait leur exercice et le temps de transformation des verbes.

Malgré toutes ces précisions, il y a eu, dans les deux groupes, un certain nombre de questions et plusieurs élèves nous ont demandé, en cours de route, de valider leur travail. La création de l'exercice a pris environ une demi-heure, consignes et période de travail comprises. Chose à retenir, lors de la composition de l'exercice, un des enseignants a fait des suggestions très pertinentes pour nous aider. Ainsi, pour le corrigé de l'exercice, il a suggéré qu'au lieu de réécrire toutes les phrases, les élèves écrivent seulement le verbe. Aussi, il a dit aux élèves de numéroter leurs phrases et de souligner les verbes dans l'exercice plutôt que dans le corrigé, ce qui permettait d'éliminer une consigne et de gagner du temps.

### 3.5 La deuxième partie du projet : l'accord dans le groupe du nom

En ce qui concerne l'accord dans le groupe du nom, la deuxième règle grammaticale, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (2001, p.90) la définit comme l'accord des noms avec les déterminants et les adjectifs et le « fonctionnement des accords en genre et en nombre des noms et des adjectifs (y compris les participes passés employés comme adjectifs) ». Sachant cela, voyons en quoi a consisté la seconde dictée du projet.

#### 3.5.1 La deuxième dictée témoin

Pour ce qui est de la deuxième partie du projet, elle a débuté avec une deuxième dictée intitulée « Un soir d'été » (voir annexe E) qui a introduit la deuxième et dernière règle du projet, soit l'accord dans le groupe du nom. Cette dictée comptait au total 80 mots et contenait évidemment un certain nombre de pièges, inspirés des difficultés recueillies dans les textes témoin des élèves. Premièrement, ce texte comporte un participe passé seul, soit « entouré », ainsi que des adjectifs se terminant par « é » comme « dorées », « étoilée » et « sucrés » qui pouvaient être confondus avec un verbe à l'infinitif. Deuxièmement, la dictée comptait plusieurs groupes du nom avec plusieurs adjectifs qui doivent tous être accordés avec le noyau du GN, soit le nom. Le genre des noms « avion » et « été » n'était pas non plus évident. Il y a aussi le cas du nom « heures » précédé d'un adjectif numéral. Encore une fois, nous n'avons proposé aucune correction de la dictée aux élèves à la suite de cette période.

#### 3.5.2 Observation du phénomène grammatical

Une fois la deuxième dictée témoin terminée, l'étude de la deuxième règle du projet, soit l'accord dans le GN (groupe du nom) a commencé avec l'activité d'observation du phénomène. Le corpus présenté était composé de 12 phrases, six

exemples positifs et six exemples négatifs, issues des textes témoin des élèves (voir annexe G). Chaque classe avait son corpus distinct. Nous avons ciblé six types d'erreurs en lien avec l'accord dans le GN : noms singuliers écrits sous leur forme plurielle, noms féminins sous leur forme masculine et vice-versa, pluriel des noms précédés d'un adjectif numéral ou d'un « de » ou « d' », confusion du genre du nom, règles d'accord au pluriel en général et accord de l'adjectif.

Pour revenir à l'activité d'observation, elle s'est déroulée en trois temps : 1) les élèves devaient trouver et souligner tous les noms contenus dans les 12 phrases; 2) distinguer les exemples positifs des exemples négatifs et 3) corriger les erreurs qui s'étaient glissées dans les exemples négatifs. Chaque étape était suivie de la correction au tableau et pour la 3<sup>e</sup> étape, nous avons pris le temps d'examiner chaque erreur avec les élèves et de leur expliquer comment la corriger. Cette fois, nous n'avons pas jugé utile de recourir à un diaporama et la correction s'est effectuée au tableau dans chacune des classes.

### *3.5.3 Manipulations et hypothèses*

Cette activité a une fois de plus pris la forme d'un exercice que nous avons réalisé (voir annexe I). C'était un exercice qui portait principalement sur l'accord des participes passés seuls. Dans le premier numéro, les élèves devaient trouver le participe passé seul associé à un verbe à l'infinitif, alors que dans le second, ils devaient utiliser les participes passés qu'ils avaient identifiés pour créer des groupes du nom (déterminant + nom + participe passé seul). Ils devaient ensuite les accorder au masculin singulier, masculin pluriel, féminin singulier et féminin pluriel. Puis, au numéro trois, avec six des GN qu'ils avaient composés, les élèves devaient créer trois phrases contenant deux GN chacune. Finalement, au numéro quatre, les élèves devaient mettre des GN au pluriel.

Pour chaque numéro, nous avons présenté un exemple au tableau en leur expliquant ce qu'il fallait faire. Les élèves n'ont pas eu trop de difficulté à trouver les participes passés ; plusieurs ont vérifié la conjugaison des verbes avec le Bescherelle. Au numéro 2, les élèves ont fait plusieurs erreurs d'accord, alors nous leur avons expliqué une fois de plus que le groupe du nom était un groupe d'amis qui veulent tous le même « bonbon », c'est-à-dire le même genre et le même nombre. Lorsque la période a pris fin, les élèves des deux groupes travaillaient aux no. 3 et 4. L'exercice s'est donc poursuivi lors de la période suivante.

#### *3.5.4 Vérification des hypothèses*

Nous avons également élaboré l'exercice sur la vérification des hypothèses (voir annexe J). Il contenait trois hypothèses à vérifier et trois numéros pour le faire. Quand la période a pris fin, les élèves des deux groupes travaillaient sur le troisième numéro, la correction de l'exercice a donc eu lieu lors de la période suivante.

#### *3.5.5 Activité « Les définitions »*

Avant d'entamer la construction et la rédaction de la seconde fiche grammaticale qui portait sur l'accord dans le groupe du nom, nous avons jugé important de présenter aux élèves quelques cas particuliers en lien avec cette règle grammaticale, cas que nous n'avions pu présenter autrement. Ainsi, nous avons attiré l'attention des élèves sur le genre de certains noms (ex. comme le nom « avion » qui est masculin et non féminin), sur l'accord au pluriel des déterminants Quel/Quelle et également sur certains noms qui sont toujours au pluriel (ex. vacances, dans le sens de congé, et funérailles).

Ce fut ensuite le début de la deuxième fiche avec l'activité sur les définitions. Nous avons d'abord fait un rappel sur les parties de la définition en faisant référence à l'allégorie « La maison de mon ami ». Il semble que ces informations étaient loin

dans la mémoire des élèves, mais plusieurs se rappelaient quand même l'histoire et un élève avait même sorti l'aide-mémoire que nous lui avons remis et ce, sans que nous l'ayons demandé. Encore une fois, en concertation avec les enseignants des deux groupes, la première partie de la définition fut donnée aux élèves : « Le GN est un mot ou un groupe de mots qui peut être composé d'un nom commun ou propre ou d'un pronom. Il est le plus souvent composé aussi d'un déterminant et parfois d'un adjectif ». En ce qui concerne la 2<sup>ème</sup> partie de la définition, nous avons procédé exactement comme lors de la première fiche, c'est-à-dire que nous avons donné un début de définition, soit « Dans le groupe du nom, les déterminants, les adjectifs et les participes passés... » et nous avons écrit les idées des élèves au tableau pour que ceux-ci puissent compléter leurs définitions en écrivant, par exemple, « s'accordent en genre et en nombre avec le nom ». Ce fut la même chose pour la troisième partie de la définition, la phrase à compléter étant : « Dans la phrase, le GN peut être... ». Avec notre aide, les élèves ont alors réalisé que le GN pouvait être partout dans une phrase.

### 3.5.6 *Activité « Les exemples »*

Cette activité était en tout point similaire à celle réalisée lors de la création de la première fiche. Cette fois, quatre exemples furent demandés aux élèves, deux exemples positifs, deux exemples négatifs. Pour guider les élèves sur la structure de leurs phrases, nous avons encore eu recours à des « recettes linguistiques ». (voir annexe K).

### 3.5.7 *Activité « Les difficultés de la règle »*

En ce qui a trait aux difficultés de la règle, nous avons encore une fois donné un début de phrase aux élèves, soit « Dans l'accord du GN, ce que je trouve difficile, c'est... » et nous avons écrit leurs idées au tableau pour qu'ils puissent compléter la phrase.

### *3.5.8 Activité « L'exercice »*

Pour ce qui est de la réalisation de l'exercice, les élèves ont réalisé un exercice de correction, c'est-à-dire un exercice où les élèves devaient glisser dans un texte des erreurs d'accord. Nous leur avons demandé d'insérer dix erreurs d'accord dans leur texte, soit deux erreurs en lien avec des déterminants, quatre erreurs en lien avec des noms et quatre erreurs en lien avec les adjectifs. À noter que les élèves avaient pu expérimenter un exercice de correction lors de l'exercice de vérification des hypothèses, soit le numéro trois de cet exercice.

## **3.6 La troisième partie du projet : le post-test**

Dans cette section, il sera question des quatre activités du post-test, soit les deux dictées finales, le retour sur les dictées et la composition du texte final.

### *3.6.1 La première dictée finale*

Le post-test a débuté par la première dictée finale, soit la reprise de la dictée « Un soir d'hiver » (voir annexe E) qui portait sur l'accord du verbe. À noter, cette dictée fut donnée aux deux groupes en même temps dans une grande salle. Nous avons rappelé aux élèves que nous travaillions le transfert de leurs apprentissages acquis durant le projet et nous les avons encouragés à bien se relire pour éviter des erreurs. Après la dictée, les élèves ont eu 15 minutes pour se corriger, mais comme pour la dictée témoin, ils n'avaient pas accès au dictionnaire, ni aux autres outils de référence. Aussi, lorsque nous avons demandé aux élèves s'ils remarquaient quelque chose après avoir dicté la première phrase; pour la plupart, ils avaient remarqué que c'était une dictée que nous avons déjà faite. Nous leur avons alors dit que l'objectif pour eux était de ne pas refaire les mêmes erreurs que la fois précédente. La dictée et la correction ont duré environ 40 minutes.

### *3.6.2 La deuxième dictée finale*

Lors de la période suivante, ce fut la reprise de la deuxième dictée, intitulée « Un soir d'été » (voir annexe E). Encore une fois, elle fut donnée aux deux groupes simultanément. Elle portait sur l'accord du GN. Avant de commencer la dictée, nous avons insisté auprès des élèves en leur disant que c'était facile d'éviter la majorité des erreurs de la dictée simplement en se relisant. Encore une fois, les élèves ont reconnu la dictée. Le tout n'a pas pris plus de 40 minutes, incluant 15 minutes de correction où les élèves n'ont eu accès ni au dictionnaire, ni à aucun autre outil de correction.

### *3.6.3 Le retour sur les dictées*

La semaine suivant la deuxième dictée finale, nous avons présenté aux élèves de chaque groupe, sous la forme de tableaux, dans un diaporama (voir annexe C, diaporama 4) , les résultats collectifs des dictées. Ces résultats étaient la comparaison du nombre d'erreurs entre la dictée témoin 1 et la dictée finale 1 ( un soir d'hiver) ainsi qu'entre la dictée témoin 2 et la dictée finale 2 (un soir d'été). À noter que, pendant la présentation des résultats, les élèves avaient en main toutes leurs dictées corrigées, soit les deux dictées témoin et les deux dictées finales, et pouvaient donc voir leurs résultats individuels. Nous ne voulions pas présenter les résultats individuels à l'ensemble du groupe pour ne pas mettre mal à l'aise les élèves dont les résultats n'étaient pas positifs et dont le nombre d'erreurs fut élevé.

### *3.6.4 La composition du texte final*

Enfin, ce fut la composition par les élèves du texte final. Pour ce faire, les élèves ont reçu la consigne de composer un texte entre 100 et 150 mots à partir d'un des trois thèmes suivants : a) tes projets pour l'été, b) ton film préféré ou c) seul(e) sur une planète inconnue. Cette fois-ci, le choix du sujet fut plus partagé. Dans la classe A, le thème A fut choisi par 11 élèves, le thème B, par 2 élèves et enfin, le

thème C, par 12 élèves, soit la majorité. La situation fut différente dans la classe B où le thème C fut également le plus populaire avec 12 élèves. Les thèmes A et B, de leur côté, ont été choisis respectivement par 3 et 4 élèves.

Bref, cette section a permis de faire une description détaillée des trois temps forts de l'expérimentation. Il y a eu d'abord le prétest, avec le texte témoin et la première dictée. Ce fut ensuite l'expérimentation, avec les activités d'observation, de manipulations et de formulation d'hypothèses sur les règles de grammaire visées puis la construction des deux fiches grammaticales. Finalement, il y a eu le post-test, avec les deux dictées finales et le texte final. Dans la section suivante, il sera question des méthodes de collecte de données.

#### 4. LES MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans cette section, les principales méthodes utilisées lors de la présente recherche, soit l'observation participante, l'analyse de traces d'élèves et le journal de bord seront explicitées. Pour chacune d'elles, une définition en lien avec son implication dans la recherche sera donnée.

##### 4.1 L'observation participante

L'observation participante (Laperrière, 2003, p. 271) se définit comme « l'immersion totale de la chercheuse dans la situation sociale à l'étude ». Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, nous avons joué un rôle actif dans toutes les activités de l'expérimentation. Cette méthode fut retenue, car elle est employée notamment dans les cas où il y a « absence de données et d'analyse empiriques sur une situation sociale » (*Ibid*, p. 272). Ici, le phénomène peu étudié est le transfert des apprentissages grammaticaux des élèves du primaire. En effet, la plupart des données actuellement disponibles portent sur le transfert des apprentissages au secondaire, mais parmi les sources recensées, aucune ne s'intéresse au phénomène du transfert au

primaire. Cette méthode permet également « la compilation de l'information la plus complète possible sur une situation sociale particulière » (*Ibid*, p. 272).

En ce qui concerne le rôle de l'observatrice dans l'expérimentation, il est possible de dire que « le meilleur rôle sera celui qui lui permettra d'observer les sous-situations les plus significatives de la façon la plus exhaustive, la plus fiable et la plus conforme à l'éthique possible » (*Ibid*, p. 277). Ainsi, dans le cadre de la présente étude, nous avons été une observatrice active, c'est-à-dire que nous avons fait partie intégrante de la situation à l'étude, animé en collaboration avec les personnes enseignantes toutes les étapes de l'expérimentation et nous avons interagi constamment avec les élèves.

Malgré son utilité, l'observation participante présente quand même quelques limites dont nous sommes consciente. Ainsi, la validité des données recueillies avec cette méthode de collecte de données peut être discutable, notamment en raison de la subjectivité probable de la chercheuse. Pour éviter cela, nous avons apporté une attention particulière aux conseils de Laperrière (2003), soit sélectionner soigneusement les situations à observer, recueillir le plus de données typographiques possibles sur la situation observée et également indiquer clairement les sources des données empiriques et analytiques. Un journal de bord a été également tenu tout au long de l'expérimentation pour limiter l'impact de nos perceptions et de nos impressions sur l'analyse de la situation.

#### **4.2 L'analyse des traces d'élèves et l'importance de l'erreur**

Le principal outil que nous avons utilisé dans la méthodologie de cette recherche est l'analyse de traces d'élèves, soit deux textes et deux dictées qu'ils ont réalisés dans le cadre du projet TRANSGRAM. Cette analyse fera une comparaison du nombre d'erreurs liées aux règles grammaticales visées dans le texte et la dictée du

pré-test et dans le texte et la dictée du post-test. Pour réaliser cette analyse, nous nous basons sur les explications contenues dans la recherche de Houle (1999).

Le choix de cette collecte de données s'explique par le fait que les traces dites « linguistiques », en d'autres termes, que l'on retrouve dans les textes écrits par les élèves, sont (Brassart, 1991, p.70)

considérées comme. [des] traces d'opérations psychologiques sous-jacentes mises en oeuvre par le locuteur-scripteur dans sa production langagière : leur présence en surface linguistique est, en quelque sorte, l'indice sinon la preuve que le sujet a bien mis en oeuvre ces opérations.

Et, comme le transfert est avant tout un processus cognitif qui implique plusieurs opérations mentales, il apparaît pertinent de le mesurer à l'aide de l'analyse des traces d'élèves. L'analyse permettra justement de vérifier si le processus du transfert s'est effectué correctement et débouche donc sur un transfert positif des notions grammaticales dans l'écriture d'un texte.

Il ne faut pas non plus négliger le statut de l'erreur. Comme le dit Delcambre (2004, p. 70) : « Les erreurs sont les indices des obstacles rencontrés par les élèves, obstacles qu'il est important d'identifier pour élaborer les situations d'apprentissage qui peuvent permettre de les dépasser ». La présente recherche accorde ainsi une importance particulière aux erreurs des élèves, car ce sont ces erreurs et leur nombre dans les textes et les dictées qui nous ont permis de conclure s'il y a eu transfert des connaissances grammaticales. Ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne les dictées, puisque les dictées relatives à chacune des règles de grammaire travaillées et les dictées finales sont identiques. Ainsi, si un élève fait une erreur particulière dans la première dictée et qu'il refait la même erreur lors de la reprise de la dictée, il est possible d'avancer l'hypothèse que le transfert n'a pas eu lieu. Il est donc possible de considérer les erreurs des élèves comme des traces de leur difficulté à appliquer ou à comprendre les règles de grammaire visées.

Astolfi (2004, p. 23) abonde dans le même sens lorsqu'il définit l'erreur comme « le témoin des processus intellectuels en cours, comme le signal de ce à quoi s'affronte la pensée de l'élève aux prises avec la résolution d'un problème ». Ce même auteur propose également une typologie des erreurs des élèves. Ainsi, il distingue les erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail, les erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes, les erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves, les erreurs liées aux opérations intellectuelles, les erreurs portant sur les démarches adoptées, les erreurs dues à une surcharge cognitive, les erreurs ayant leur origine dans une autre discipline et des erreurs causées par la complexité propre du contenu. En ce qui concerne les erreurs commises lors de la composition d'un texte, il est possible de formuler l'hypothèse qu'elles peuvent être dues à une surcharge cognitive. En effet, comme l'expliquent Nadeau et Fisher (2006, p.121), « en production de texte, l'élève est vite en surcharge cognitive devant le grand nombre de connaissances à gérer en même temps (idées, mots, orthographe, syntaxe, ponctuation, accords) ».

#### **4.3 Le journal de bord**

Autre méthode de collecte de données, nous avons tenu un journal de bord et il a servi à noter les faits saillants de chacune des activités du projet TRANSGRAM. Après chaque activité, un compte-rendu en a été dressé, incluant les forces et les faiblesses observées durant la réalisation de la tâche. Lorsqu'il fut question des forces, il fut noté, par exemple, que les consignes données aux élèves étaient suffisamment claires ou encore que, à la suite de l'activité des recettes linguistiques, les phrases exemples composées par les élèves étaient bien structurées, et des raisons possibles de ce succès, compte tenu de ce qui a été observé dans la classe. Pour ce qui est des faiblesses qui ont été notées, elles portaient sur les difficultés des élèves dans l'accomplissement de la tâche et sur les éléments problématiques de l'activité qui ont donné naissance à ces embûches. Étant donné que les élèves ont vécu à deux reprises (car ils ont créé deux fiches grammaticales)

l'ensemble des étapes qui les ont amenés à créer une fiche grammaticale, la consignation de ces éléments positifs et négatifs de chaque activité nous a permis de nous réajuster au fur et à mesure dans la planification des activités.

## 5- LA MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Dans cette section, il sera question de la méthode qui a servi à l'analyse des données recueillies lors de l'expérimentation. Bien sûr, dans le cadre de cette recherche, nous voulions évaluer le transfert des apprentissages grammaticaux des élèves qui avaient participé à l'expérimentation. Il faut rappeler ici que le transfert des apprentissages en grammaire (Nadeau et Fisher, 2006, p. 120) « se traduit par l'application, dans les textes qu'on écrit, des règles apprises en classe. » C'est ainsi que nous avons choisi comme tâche cible de faire composer un texte aux élèves afin de pouvoir évaluer le transfert de leurs apprentissages en lien avec l'accord du verbe et l'accord dans le groupe du nom. Houle (1999) avait également opté pour une tâche cible semblable.

Il sera question dans cette section de l'analyse de contenu, de la catégorisation des erreurs recensées dans les diverses traces d'élèves, puis nous parlerons des critères ciblés pour évaluer la présence du transfert dans les textes et les dictées réalisés dans le cadre du projet TRANSGRAM et des types de transfert réalisés par les élèves. Nous terminerons par l'explicitation des liens entre l'expérimentation et les processus du transfert des apprentissages ainsi que des considérations déontologiques de la recherche. Mais parlons d'abord de l'analyse de contenu.

### 5.1 L'analyse de contenu

De façon globale, la méthodologie de la présente recherche s'inscrit dans l'analyse de contenu et plus particulièrement dans l'analyse de discours. Le choix de cette méthode s'explique par le fait que « l'analyse de discours étudie la production

textuelle orale ou écrite dans le cadre d'une analyse interne des documents. Elle envisage l'écriture et la lecture pour le lieu privilégié d'observation de l'élaboration du sens social » (Sabourin, 2003, p. 360). Mais le sens social est un concept large qui peut notamment comprendre un processus cognitif comme un apprentissage (*Ibid*). Encore plus spécifiquement, nous pouvons dire que la méthode que nous avons envisagée a les mêmes caractéristiques que l'analyse de contenu thématique. Celle-ci « envisage de considérer les textes comme des objets qui peuvent être saisis et analysés essentiellement comme s'ils avaient les mêmes caractéristiques que les objets matériels » (*Ibid*, p. 363). Ainsi, étant donné que notre objet de recherche concerne avant tout les élèves et le transfert de leurs apprentissages, nous avons choisi d'effectuer une analyse des traces d'élèves, soit des textes qu'ils ont écrits.

## 5.2 La catégorisation des erreurs

### 5.2.1. *Les erreurs répétées, ajoutées et corrigées*

Lors de la compilation des résultats, comme dit précédemment, les traces des élèves ont été exploitées en fonction des erreurs puisqu'il nous est apparu que le transfert des apprentissages, qu'il soit positif ou négatif ne pouvait se résumer à une diminution ou à une augmentation des erreurs. Ainsi, il ne suffit pas qu'un élève ait diminué le nombre d'erreurs pour affirmer que celui-ci a fait preuve d'un transfert positif. Nous nous sommes donc aperçue qu'il fallait également porter une attention à la nature des erreurs commises. C'est à ce moment que nous avons réalisé que les textes des élèves pouvaient contenir trois types d'erreurs : les erreurs répétées, les erreurs ajoutées et les erreurs corrigées.

En ce qui concerne les erreurs répétées, elles se définissent par des erreurs que l'élève avait faites dans la dictée témoin et qui sont toujours présentes dans la dictée finale, que le verbe soit accordé exactement de la même façon ou que l'élève l'ait accordé différemment mais qu'il soit toujours mal accordé. Les erreurs ajoutées,

pour leur part, sont des erreurs qui n'étaient pas présentes dans la dictée témoin mais qui sont apparues, pour une raison encore inconnue, dans la dictée finale. Enfin, les erreurs corrigées sont des erreurs qui étaient présentes dans la dictée témoin mais qui ont disparu dans la dictée finale, soit l'inverse des erreurs ajoutées. Notons ici que cette catégorisation ne peut s'appliquer qu'aux dictées, car les dictées témoin et finale, que ce soit en lien avec l'accord du verbe ou avec l'accord dans le groupe du nom, sont identiques, ce qui n'est pas le cas avec les textes témoin et final. Par contre, cette catégorisation nous a également servi pour élaborer nos critères d'évaluation du transfert des apprentissages grammaticaux qui font l'objet d'une prochaine section.

### *5.2.2 Les catégories d'erreurs pour l'accord du verbe*

Pour l'accord du verbe, à la lumière des résultats obtenus par les élèves des deux groupes, nous avons créé quatre catégories pour classer les erreurs. Il y a d'abord la catégorie « Accord du verbe avec le sujet ». Dans cette catégorie, nous retrouvons notamment des erreurs dues à la présence de mots écrans entre le verbe et son sujet. Chartrand et Simard (2000, p.114) définissent les mots écrans comme « un mot ou un groupe de mot [qui] peut séparer le verbe du sujet. » Selon ces mêmes auteurs, « l'écran peut être soit un pronom complément placé devant le verbe » ou « un groupe du nom qui commence par la préposition de » (*Ibid*, p.114-115). Toujours dans la catégorie « Accord du verbe avec le sujet » et conformément avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), (2001, p. 89) du MELS et les savoirs essentiels du domaine des langues, nous comptabiliserons les erreurs relatives aux pronoms ou au choix du sujet, car l'accord sujet/verbe comprend l'« accord du verbe en nombre et en personne avec son pronom-sujet ou son groupe-sujet transformé en pronom ». Il faut également dire que cette catégorie est reliée à l'hypothèse 3 de l'accord du verbe que nous avons travaillée avec les élèves, soit « Le verbe s'accorde en genre et nombre avec le sujet ». Il sera question de cette hypothèse dans les limites de la recherche.

La deuxième catégorie d'erreurs relativement à l'accord du verbe sont les erreurs d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être. Nous sommes consciente que l'accord du participe passé ne fait pas partie de l'accord du verbe et que nous avons dépassé les limites de la règle; nous en reparlerons d'ailleurs dans la section consacrée aux limites de la recherche. Et nous avons choisi d'inclure cette catégorie d'erreurs dans les erreurs que nous avons ciblées relativement à l'accord du verbe, car ce type d'erreurs était très présent dans les textes témoin des élèves. Ajoutons à cela que cette catégorie d'erreurs est reliée à l'hypothèse 1 que nous avons travaillée avec les élèves, soit « Si l'auxiliaire être est placé avant le verbe, le verbe s'accorde en genre et en nombre avec le sujet ».

La troisième catégorie d'erreurs d'accord du verbe porte sur les terminaisons du verbe. Dans cette catégorie, nous retrouvons les erreurs liées à la confusion des terminaisons é, er et ez. Cette catégorie est liée à trois des hypothèses que nous avons travaillées avec les élèves relativement à l'accord du verbe, soit l'hypothèse 2 (« Toutes les terminaisons de tous les verbes en « er » sont toutes pareilles au présent. Selon toi, est-ce que c'est la même chose pour les verbes à l'imparfait et au futur simple? »), l'hypothèse 5 (« Quand on peut dire « mordre » ou « battre », les verbes en « er » se terminent par « er » ») et l'hypothèse 6 (« Quand « vous » est le sujet de la phrase, le verbe en « er » se termine par « ez »; Quand « vous » n'est pas le sujet de la phrase, on peut l'effacer et le verbe s'accorde en genre et en nombre avec le sujet »). Enfin, nous avons créé une quatrième catégorie que nous avons intitulée « Autres erreurs » pour classer les erreurs restantes qui ne trouvent pas place dans les trois autres catégories. Par exemple, dans cette catégorie, on retrouve le cas où l'élève a omis d'écrire un verbe dans sa dictée. Comme nous n'avons aucun moyen de savoir si l'élève aurait correctement accordé ce verbe, nous devons le comptabiliser comme une erreur.

### *5.2.3 Les catégories d'erreurs pour l'accord dans le groupe du nom*

Pour ce qui est de l'accord dans le groupe du nom, le Programme de formation de l'école québécoise (2001, p.90) définit cette règle comme l'accord du déterminant avec le nom, l'accord du déterminant avec le nom et l'adjectif et la compréhension du « fonctionnement des accords en genre et en nombre des noms et des adjectifs (y compris les participes passés employés comme adjectifs). Ainsi, nous retiendrons trois catégories : accord du déterminant en genre et en nombre (en lien avec l'hypothèse 3 de l'exercice de vérification des hypothèses (voir annexe J) : « Dans un groupe du nom, le déterminant, l'adjectif et/ou le participe passé seul s'accordent en genre et en nombre avec le nom. »), accord du nom en genre et en nombre (en lien avec les hypothèses 1 et 2, soit « Il y a des noms et des adjectifs qui ne changent pas lorsqu'on les met au féminin ou au pluriel » et « Lorsqu'un adjectif numéral est placé avant le nom, l'adjectif reste invariable mais le nom se met au pluriel » et finalement « l'accord de l'adjectif et des participes passés seuls » (en lien avec les hypothèses 1 et 3). Mentionnons que les accords que nous avons compilés peuvent être soit des accords oubliés (ex. un élève qui oublie d'accorder un nom au pluriel) ou des accords incorrects, (ex. un élève qui accorde un nom au pluriel alors qu'il devrait être au singulier).

### **5.3 Nos critères d'évaluation du transfert des apprentissages grammaticaux**

En ce qui concerne notre évaluation du transfert des apprentissages, nous nous sommes inspirée des critères proposés par les auteurs que nous avons consultés, soit Péladeau, Forget et Gagné (2005), Frenay (2004), Pellerin (2003) et Houle (1999). Ce qui ressort de leurs propos est principalement une question de comparaison. Ainsi, Péladeau, Forget et Gagné (2005) parlent d'une comparaison de deux groupes; un groupe expérimental et un groupe contrôle, alors que le courant empiriste, qui comprend notamment des auteurs comme Gick et Holyoak (1983), et

Houle (1999) affirment qu'il faut avant tout comparer la quantité de bonnes et de mauvaises réponses des élèves.

Ainsi, nous avons également fait des comparaisons, entre les différentes traces d'élèves et nous avons comparé également les élèves avec eux-mêmes, c'est-à-dire l'évolution de leurs erreurs tout au long du projet pour vérifier s'ils ont fait preuve de transfert de leurs connaissances grammaticales. En ce qui concerne les dictées, nous avons élaboré cinq critères pour vérifier s'il y a eu transfert ou non entre les dictées témoin 1 et finale 1 et entre les dictées témoin 2 et finale 2 et ce, dans les deux groupes d'élèves. Voyons donc quels sont ces critères qui nous permettront d'établir les résultats globaux de chaque groupe d'élèves.

### *5.3.1 Nos critères d'évaluation du transfert pour les dictées*

Le premier de nos critères d'évaluation du transfert en ce qui concerne les dictées se formule ainsi : « Le nombre d'erreurs a diminué entre les deux dictées ». Ce critère vise à vérifier si le nombre total des erreurs des élèves de la classe a diminué entre la dictée témoin et la dictée finale. Il est relié au concept de transfert positif et négatif de Brouillette et Presseau (2004). Dans le cadre du projet, un transfert réussi implique, conformément aux dires de Pellerin (2003), que les élèves sont capables d'appliquer les règles grammaticales dans la composition de leurs textes. Ainsi, l'un des effets possibles de la réutilisation de ces règles pourrait être une diminution des erreurs entre la dictée témoin et la dictée finale. En effet, nous formulons l'hypothèse que, si un élève maîtrise davantage une règle grammaticale, il sera à même de corriger ses erreurs initiales et ainsi, celles-ci disparaîtront de sa dictée, ce qui entraînera donc une diminution du nombre d'erreurs.

Notre deuxième critère d'évaluation du transfert, « La majorité des élèves de la classe fait moins d'erreurs », est encore en lien avec notre hypothèse selon laquelle un transfert des connaissances grammaticales réussi se traduit par une diminution du

nombre d'erreurs. Et comme il s'agit ici des résultats globaux, nous cherchons à savoir si la majorité des élèves, c'est-à-dire le plus grand nombre d'élèves, a réussi à diminuer le nombre de ses erreurs.

Pour ce qui est du troisième et du quatrième critères, ils sont reliés à la classification des erreurs, soit les erreurs répétées, ajoutées et corrigées que nous avons présentées dans la section précédente. Ainsi, le troisième critère, « Les erreurs corrigées sont plus nombreuses que les erreurs répétées », permet de faire une comparaison entre les erreurs que les élèves ont corrigées entre les deux dictées et les erreurs qui ont été répétées, donc qui apparaissent dans chacune de ces mêmes dictées. Ce critère est basé sur l'hypothèse que, si un élève comprend et maîtrise mieux une règle de grammaire, dans la tâche cible qu'est la dictée donnée une seconde fois, le transfert de ses apprentissages devrait transparaître par une diminution de ses erreurs, donc par une correction de ces dernières. Les erreurs répétées, pour leur part, sont plutôt des indices qu'il n'y a pas eu de transfert, donc un transfert neutre, car entre les deux dictées, les erreurs de l'élève sont demeurées les mêmes.

Le quatrième critère, « Les erreurs corrigées sont plus nombreuses que les erreurs ajoutées », quant à lui, vise à vérifier si les erreurs que les élèves ont corrigées, c'est-à-dire qu'elles étaient dans la dictée témoin et ont disparu dans la dictée finale, sont plus nombreuses que les erreurs ajoutées, soit les erreurs qui n'étaient pas dans la dictée témoin et qui sont apparues dans la dictée finale. Ce critère repose sur l'hypothèse énoncée précédemment selon laquelle un transfert des apprentissages grammaticaux se traduit par une correction des erreurs de la dictée témoin et donc une diminution des erreurs, tandis que les erreurs ajoutées sont plutôt les preuves d'un transfert négatif, car dans ce cas, le projet TRANSGRAM aura créé des erreurs, donc aura eu un effet négatif sur les apprentissages des élèves qui se traduira par des erreurs ajoutées.

Enfin, le cinquième critère, soit « La majorité des erreurs ciblées ont subi une baisse entre les deux dictées », s'appuie sur le fait que, pour chaque dictée, que ce soit celle sur l'accord du verbe ou de l'accord dans le groupe du nom, nous avons ciblé un certain nombre d'occurrences directement reliées à la règle visée. Ce critère vise donc à vérifier si les erreurs potentielles que nous avons sélectionnées ont bel et bien été évitées ou corrigées par les élèves dans les deux dictées et dans quelle mesure elles l'ont été. Notre hypothèse dans ce cas-ci est que, s'il y a bel et bien eu transfert des apprentissages grammaticaux, les erreurs ciblées devraient avoir subi une baisse de leur fréquence entre la dictée témoin et la dictée finale.

Ainsi, pour l'évaluation du transfert dans les dictées des élèves, lorsqu'au moins trois des cinq critères que nous venons d'expliquer seront remplis, soit 60% de ceux-ci, il sera possible de dire que le groupe visé a réussi un transfert positif de ses connaissances grammaticales. Voyons maintenant quels seront les critères pour l'évaluation du transfert des apprentissages grammaticaux dans les textes des élèves.

### *5.3.2 Nos critères d'évaluation du transfert pour les textes*

Pour les textes, étant donné que les textes des élèves étaient tous différents et qu'il ne pouvait être par conséquent question des erreurs corrigées, répétées et ajoutées, nous n'avons retenu que les deux premiers critères énoncés précédemment pour les dictées, soit « Le nombre d'erreurs a diminué entre les deux textes » et « La majorité des élèves de la classe fait moins d'erreurs », mais en les appliquant cette fois aux textes des élèves. Donc, nous vérifierons si le nombre d'erreurs a diminué entre les deux textes et si la majorité de la classe, soit le plus grand nombre d'élèves a réussi à diminuer le nombre d'erreurs entre le texte témoin et le texte final. Mais comment classer les types de transfert réalisés par les élèves?

#### 5.4 Les types de transfert réalisés par les élèves

Dans le cadre de la présente recherche, et à la lumière des résultats obtenus, nous avons classifié les transferts réalisés par les élèves dans le cadre du projet en cinq catégories. Il y a d'abord le transfert positif qui se traduit par une baisse de trois erreurs ou plus entre le texte témoin et le texte final et les dictées témoin 1 et 2 avec les dictées finales 1 et 2. Il faut rappeler ici que le transfert positif signifie que l'élève a réussi à utiliser ses connaissances grammaticales dans l'écriture du texte final et dans les dictées finales également. Cependant, l'élève peut également avoir fait un transfert négatif, c'est-à-dire qu'il a augmenté de trois erreurs ou plus le nombre d'erreurs de son texte final et de ses dictées finales. Finalement, il y a lieu de parler de transfert neutre si l'élève a conservé le nombre d'erreurs dans son texte témoin et dans son texte final ainsi que dans ses dictées témoin et finale 1 et 2. Cependant, en ce qui concerne le transfert neutre, nous allons plus loin que les définitions proposées par Chevalier (2003) et Toupin (1995). En effet, car nous distinguerons trois types de transfert neutre : le transfert neutre, soit le maintien du même nombre d'erreurs entre les deux textes et les dictées, le transfert neutre positif, soit une baisse de une ou deux erreurs entre le texte témoin et le texte final, la dictée témoin 1 et la dictée finale 1 et la dictée témoin 2 et la dictée finale 2, et le transfert neutre négatif, soit une hausse d'une ou de deux erreurs entre les textes et les dictées. À propos du transfert neutre positif et négatif, nous avons choisi de les distinguer du transfert neutre, car nous pensons qu'une ou deux erreurs de plus ou de moins ne sont pas suffisantes pour affirmer qu'il y a bel et bien eu transfert positif ou négatif. Par contre, lorsqu'on parle d'une hausse ou d'une baisse de trois erreurs ou plus, il s'agit alors d'une évolution significative des erreurs, que cette évolution mène à un transfert positif ou négatif. Il sera donc question de ces cinq types de transfert lorsque nous exposerons les résultats globaux dans le prochain chapitre. Mais, pour l'instant, parlons des relations que nous pouvons établir entre l'expérimentation et les processus du transfert.

### **5.5 Les liens entre l'expérimentation et les processus du transfert des apprentissages**

Il fut question dans le cadre conceptuel des processus du transfert des apprentissages et il nous semble important de mentionner que ceux-ci sont directement reliés aux différentes étapes de l'expérimentation. En effet, toutes les tâches qui ont été proposées aux élèves peuvent être définies comme des tâches cibles, étant donné que la tâche source représente le moment où, avant l'expérimentation et probablement quelques mois plus tôt, les élèves ont été en contact pour la première fois avec la ou les règle(s) qui ont été travaillée(s). Ainsi, que ce soit lors de la composition des textes témoin et final, de la réalisation de la dictée au moment du prétest et du post-test ou de la création de la fiche grammaticale, les élèves ont eu à faire une représentation du problème qu'ils devaient résoudre, ce qui correspond à la représentation de la tâche cible. Ils devaient aussi aller chercher dans leur mémoire à long terme leurs connaissances relatives à la ou aux règles de grammaires ciblées, conformément au processus d'accessibilité aux connaissances et compétences en mémoire à long terme. Ensuite, ils devaient voir comment adapter leurs connaissances à la tâche qu'ils devaient accomplir, ce qui correspond à l'adaptation des éléments non correspondants de la tâche source. Puis, ils devaient vérifier si les adaptations qu'ils ont trouvées leur permettraient effectivement d'effectuer les tâches qui leur ont été proposées; si oui, ils ont été en mesure de réaliser les tâches cibles, soit composer des textes, rédiger deux dictées et bien sûr, créer une fiche grammaticale. Et, comme l'explique Tardif (1999), la réalisation de toutes les tâches cibles devrait amener les élèves non seulement à transférer leurs apprentissages grammaticaux, mais également à acquérir de nouveaux apprentissages, en lien avec la règle de grammaire travaillée. Ces apprentissages seront, eux aussi, transférables à d'autres situations d'apprentissage, que ce soit à l'école ou dans leur vie de tous les jours.

## 6. LES CONSIDÉRATIONS DÉONTOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Dans cette section, les considérations déontologiques de la recherche seront exposées. Il sera question des mesures prises pour permettre un consentement libre et éclairé des participants et pour assurer la confidentialité des données.

En ce qui concerne les considérations déontologiques de la recherche, étant donné que celle-ci implique des êtres humains, des mesures ont été prises pour assurer un consentement libre et éclairé des personnes participantes. D'abord, en ce qui concerne le recrutement des participantes et des participants, un courrier électronique a été envoyé à la direction des écoles potentielles où le projet aurait pu être réalisé pour obtenir un rendez-vous. Le projet a alors été présenté à la direction de l'école, puis dans le cas d'une réponse favorable, aux personnes enseignantes de 5<sup>e</sup> année de cette école, puis finalement aux élèves de la classe visée. De plus, comme la recherche impliquait des personnes mineures, un formulaire de consentement parental a été signé pour tous les élèves qui ont participé au projet et sans ce formulaire, les élèves ont pu participer aux activités du projet, mais leurs travaux n'ont pas été recueillis et analysés ni compilés dans le cadre de la recherche, ce qui fut le cas de cinq élèves. Les enseignants ont signé également un formulaire pour accepter de participer au projet et pour nous recevoir dans leur classe. Les deux formulaires de consentement, celui pour les parents et pour l'enseignante ou l'enseignant, se retrouvent à l'annexe D.

À propos des mesures prises pour assurer la confidentialité des données, il est possible de dire que, dans tous les documents relatifs au projet, lorsqu'un élève devait être mentionné, ce fut toujours sous un numéro. Tous les renseignements pouvant mener à l'identification ou à la localisation des élèves ont été également supprimés des instruments de collecte de données. De plus, tous les documents ont été conservés à notre domicile, sous clé. Les documents électroniques ont été protégés par un mot de passe. Nous avons été la seule à y avoir accès. Les

enseignants, quant à eux, ont eu seulement accès aux traces des élèves, soit les fiches grammaticales, les dictées et les textes. Enfin, toutes les données brutes relatives à la présente recherche seront détruites après la remise du mémoire, soit au plus tard en 2010. Mentionnons en terminant qu'un certificat d'éthique pour la recherche nous a été délivré par l'institution universitaire en décembre 2008 et que ce certificat a de nouveau été validé en septembre 2009.

## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **LA PRÉSENTATION, L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Dans ce quatrième chapitre, il sera question de la présentation des résultats de la recherche. Dans un premier temps, les résultats globaux, c'est-à-dire pour l'ensemble des élèves de chaque groupe, seront présentés en lien avec chacune des traces d'élèves concernées, soit les quatre dictées et les deux textes. Bien sûr, nous nous intéresserons particulièrement à l'évolution du nombre d'erreurs dans chacune de ces traces et nous effectuerons donc des comparaisons entre les traces d'élèves, soit entre les deux textes, le texte témoin et le texte final, entre la dictée témoin 1 et la dictée finale 1 et enfin entre la dictée témoin 2 et la dictée finale 2, pour juger de la présence ou non d'un transfert. Puis, dans un deuxième temps, nous nous intéresserons de façon particulière aux résultats de l'échantillon, soit des dix élèves retenus pour faire partie de notre échantillon. Les résultats de ces élèves seront décrits et analysés en profondeur. Enfin, la dernière section de ce chapitre portera sur l'interprétation des résultats, plus particulièrement sur les réponses apportées par l'expérimentation à notre question générale et à notre question spécifique ainsi que les hypothèses en lien avec nos objectifs de recherche et sur les incidences possibles de la présente recherche sur l'évaluation du transfert des apprentissages.

#### **1. LES RÉSULTATS GLOBAUX**

Dans cette section, il sera question des résultats obtenus par l'ensemble des élèves dans chaque groupe qui ont participé à l'expérimentation. Ces résultats consistent non seulement à préciser le nombre d'erreurs commises par les élèves dans chacune des traces analysées, mais également à observer la progression ou la régression de ce nombre d'erreurs afin de vérifier s'il y a eu transfert positif, transfert

négatif ou transfert neutre des connaissances grammaticales qui ont été travaillées dans le cadre du projet TRANSGRAM. Rappelons ici que, selon Brouillette et Presseau (2004), le transfert positif implique que l'apprenant soit en mesure de réutiliser un apprentissage dans une situation différente de celle où il l'a acquis alors que le transfert négatif concerne le cas d'un élève qui n'arrive pas à réutiliser ses connaissances de façon pertinente. Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, nous dirons qu'un élève ayant réussi à diminuer de trois erreurs et plus, le nombre de ses erreurs parmi les erreurs ciblées par le projet, soit les erreurs relatives à l'accord du verbe et/ou ses erreurs en lien avec l'accord dans le groupe du nom, a réalisé un transfert positif de ses apprentissages grammaticaux. Par contre, un élève ayant augmenté de façon significative (trois erreurs et plus) le nombre de ses erreurs sera considéré comme ayant fait un transfert négatif de ses connaissances grammaticales. Pour ce qui est des élèves qui ont maintenu le même nombre d'erreurs entre la dictée témoin 1 et finale 1, la dictée témoin 2 et la dictée finale 2 ainsi qu'entre les deux textes, le texte témoin et le texte final, seront considérés comme ayant fait un transfert neutre, donc aucun transfert car le projet n'aura pas eu d'impact sur leurs connaissances grammaticales. Il sera cependant intéressant de distinguer les élèves ayant fait un transfert neutre des élèves ayant fait un transfert neutre positif ou un transfert neutre négatif, tel que nous l'avons énoncé dans le chapitre 3. Il faut cependant considérer que ce n'est probablement pas seulement le projet qui a contribué aux résultats des élèves et ce, peu importe leur nature; les connaissances grammaticales de certains élèves de chacun des groupes pourraient avoir subi une maturation, soit une évolution, entre le début et la fin du projet et cela sans que nos actions l'aient influencée.

Nous allons commencer notre analyse par les résultats globaux en ce qui a trait aux dictées. Nous parlerons d'abord de la première dictée, « Un soir d'hiver» (voir annexe E) qui portait sur l'accord du verbe. Rappelons ici qu'elle fut donnée pour la première fois au mois de janvier 2009 et, pour la seconde fois, en mars 2009.

## 1.1. Les résultats de la dictée « Un soir d'hiver »

### 1.1.1 Les résultats de la classe A

En ce qui concerne la dictée témoin 1 (voir annexe E), la classe A cumule un total de 88 erreurs d'accord du verbe, soit une moyenne de 3,4 erreurs par élève (voir annexe F pour le tableau des résultats). Sur les 26 élèves, deux élèves n'ont fait aucune erreur dans cette dictée. L'élève 8A est celui qui a fait le plus grand nombre d'erreurs, soit sept erreurs sur une possibilité de 15 cas d'accord du verbe. Si l'on compare avec la dictée finale 1 (voir annexe F pour le tableau comparatif), la même classe cumule un total de 61 erreurs, soit une moyenne de 2,3 erreurs par élève. Il s'agit donc d'une diminution de 27 erreurs par rapport à la dictée témoin 1. Dans le cadre de la dictée finale 1, sept élèves sur 26 ont réussi un sans fautes, ce qui inclut les deux élèves qui n'avaient pas eu d'erreurs dans la dictée témoin 1. Pour cette dictée, le plus grand nombre d'erreurs compilées pour un même élève se chiffre à six et c'est le résultat des élèves 7A, 18A, 19A, 20A et 21A.

En ce qui concerne l'évolution des erreurs entre la dictée témoin 1 et la dictée finale 1, il est possible de dire que, sur 26 élèves, 5 d'entre eux, soit 19,2%, ont réussi à diminuer de façon significative le nombre des erreurs; ils enregistrent des baisses de trois erreurs et plus, ils ont donc effectué un transfert positif de leurs connaissances grammaticales relatives à l'accord du verbe. La baisse la plus remarquable est venue de l'élève 8A qui est passé de sept erreurs dans la dictée témoin 1 à trois erreurs dans la dictée finale 1, donc une baisse de quatre erreurs. Entre les deux dictées cependant, un élève a augmenté de façon significative le nombre d'erreurs. Il s'agit de l'élève 21A qui est passé de trois erreurs dans sa dictée témoin 1 à six erreurs dans la dictée finale 1. Il a donc fait un transfert négatif. Il faut aussi dire que deux élèves sur 26, soit 7,7% des élèves, ont augmenté légèrement leur nombre d'erreurs. Ceux-ci ont donc fait ce que nous qualifierons de transfert neutre négatif, car l'un d'entre eux a fait une erreur supplémentaire, passant de trois à quatre

erreurs dans la dictée finale 1, alors que l'autre élève a fait une augmentation de deux erreurs entre les deux dictées sur l'accord du verbe, passant de quatre dans sa dictée témoin à six erreurs dans sa dictée finale. Cependant, une ou deux erreurs supplémentaires ne suffisent pas pour affirmer que nous avons ici des transferts négatifs, car ce n'est pas une augmentation significative du nombre d'erreurs de ces élèves. Il faut dire que 10 élèves de cette classe, soit 38,5% des élèves, ont fait un transfert neutre positif en diminuant d'une ou deux erreurs le nombre d'erreurs entre la dictée témoin 1 et la dictée finale 1. Enfin, cinq élèves sur 26 (excepté les deux élèves qui n'avaient aucune faute dans les deux dictées), soit 19,2% des élèves, ont maintenu le même nombre d'erreurs entre les deux dictées, ce que nous qualifierons de transfert neutre. En résumé, 23 élèves, soit 88,5% des élèves de la classe ont soit diminué ou maintenu le même nombre d'erreurs entre les deux dictées.

Rappelons que la dictée témoin 1 et la dictée finale 1, tout comme les dictées témoin 2 et finale 2, sont en fait la seule et même dictée qui fut donnée à deux reprises aux élèves. Par contre, jusqu'au début de la dictée, les élèves ignoraient que c'était une reprise de la dictée précédente et aucune correction de cette dernière ne leur avait encore été proposée. Ainsi, nous pensons qu'il pourrait être intéressant de voir si, entre les deux dictées, les élèves refont les mêmes erreurs ou non. Cette seconde dictée apparaît donc comme une tâche cible où l'élève doit réutiliser les connaissances grammaticales travaillées dans le cadre du projet TRANSGRAM. Ainsi, si un élève obtient une baisse de trois erreurs entre les deux dictées, il est tout à fait légitime de se questionner à savoir si ce sont les mêmes erreurs qui reviennent, preuve que le transfert n'a pas eu lieu, ou des erreurs que cet élève n'avait pas faites la première fois, auquel cas il faut alors parler d'un transfert négatif, car le projet TRANSGRAM aura alors eu un impact négatif sur les connaissances grammaticales de l'élève. Ainsi, pour vérifier cela, nous utiliserons la catégorisation des erreurs présentée dans la méthodologie, soit les erreurs répétées; celles qui reviennent dans les deux dictées, les erreurs ajoutées; apparues seulement dans la dictée finale et les

erreurs corrigées, soit les erreurs présentes dans la dictée témoin mais non dans la dictée finale.

**Tableau 2 : La répartition des erreurs de la dictée 1 dans la classe A**

Erreurs répétées	Erreurs ajoutées	Erreurs corrigées
45	16	43

Ainsi, en lien avec cette catégorisation, les erreurs des élèves de la classe A en ce qui a trait à la dictée finale 1 se catégorisent ainsi : 45 erreurs répétées, 16 erreurs ajoutées et 43 erreurs corrigées. Il y a donc presque autant d'erreurs corrigées que d'erreurs répétées. L'erreur la plus répétée est le verbe « offriront » dans la séquence « Ils nous offriront... ». Il se pourrait que le mot écran « nous » a confondu certains élèves, car ils sont onze à avoir répété cette erreur, alors que neuf élèves l'ont corrigée. Notons également que l'erreur la plus corrigée est le verbe « raconter » dans la séquence : « je vais vous raconter » qui passe de 20 élèves ayant fait cette erreur dans la dictée témoin à seulement neuf dans la dictée finale. Cela est étrange, car il s'agit encore une fois d'un accord de verbe où un mot écran, soit « vous », sépare le verbe du sujet. Il semble donc possible de dire que les élèves de cette classe ont plus de facilité à négocier l'accord du verbe lorsque le pronom qui apparaît comme un mot écran est « vous » que lorsqu'il s'agit de « nous ». Cette erreur répétée pourrait s'expliquer par le fait que les élèves ne pouvaient pas recourir à la substitution, soit remplacer « offriront » par un autre verbe pour voir que « nous » n'était pas le sujet du verbe. Par contre, dans le cas de « je vais vous raconter », les élèves pouvaient remplacer le verbe « raconter » par un verbe d'un autre groupe, exemple tenir, et comprendre qu'il s'agissait donc d'un verbe à l'infinitif.

Donc, peut-on conclure qu'entre la dictée témoin 1 et la dictée finale 1, il y a eu un transfert de connaissances grammaticales? Pour répondre à cette question, soit pour

évaluer la présence ou non du transfert, nous ciblons cinq critères, expliqués précédemment dans la méthodologie, qui nous permettront d'arriver à un verdict.

**Tableau 3 : L'évaluation du transfert pour la dictée 1 dans la classe A**

<b>Critère 1 : Le nombre d'erreurs a diminué entre les deux dictées.</b>	✓
<b>Critère 2 : La majorité des élèves de la classe fait moins d'erreurs.</b>	✓
<b>Critère 3 : Les erreurs corrigées sont plus nombreuses que les erreurs répétées.</b>	
<b>Critère 4 : Les erreurs corrigées sont plus nombreuses que les erreurs ajoutées.</b>	✓
<b>Critère 5 : La majorité des erreurs ciblées ont subi une baisse entre les deux dictées</b>	

Voyons donc ce qu'il en est pour la classe A.

Ce groupe remplit les exigences du premier critère, car les élèves sont passés de 88 erreurs dans la dictée témoin à 61 erreurs dans la dictée finale. Il est également possible de dire que 16 élèves, soit 61,5%, soit la majorité des élèves de ce groupe, a diminué son nombre d'erreurs. En ce qui a trait à la catégorisation des erreurs, il faut parler, pour cette classe d'un transfert neutre (Chevalier, 2003; Toupin, 1995) pour le troisième critère et d'un transfert positif pour le quatrième critère, car les erreurs corrigées (43) sont pratiquement égales aux erreurs répétées (45) et nettement supérieures aux erreurs ajoutées (16). Finalement, six verbes sur 15, soit 40%, ont subi une baisse de fréquence de leurs erreurs. Il faut cependant dire que six autres verbes, incluant les trois verbes sur lesquels les élèves n'ont fait aucune erreur dans les deux dictées, ont gardé la même fréquence d'erreurs. Finalement, deux verbes sur 15, soit 13,3% des verbes ont subi une augmentation du nombre d'erreurs entre les deux dictées. Le cinquième critère n'est donc pas rempli. Bref, à la lumière de ces critères, il est possible de parler d'un transfert réussi pour les élèves de la classe A en ce qui a trait à la dictée finale 1, puisque trois des cinq critères d'évaluation sont remplis.

### *1.1.2 Les résultats de la classe B*

Dans la classe B, lors de la dictée témoin 1, les élèves ont cumulé un total de 44 erreurs d'accord du verbe, soit une moyenne de 2,2 erreurs par élève (voir annexe F pour le tableau des résultats). Sur les 20 élèves participants, quatre élèves, soit 25% des élèves, ont réussi un sans fautes. C'est l'élève 24B qui a obtenu le plus grand nombre d'erreurs, soit sept erreurs sur une possibilité de 15. Pour ce qui est de la dictée finale 1, la classe B totalise 23 erreurs, soit une moyenne de 1,4 erreurs par élève. C'est une diminution de 21 erreurs, près de la moitié du nombre d'erreurs commises dans la dictée témoin 1. Pour en revenir à la dictée finale 1, sur les 16 élèves qui l'ont faite, sept élèves ont réussi à bien accorder tous les verbes, ce qui inclut une des élèves, soit l'élève 10B, qui avait également obtenu une note parfaite lors de la dictée témoin 1. Les trois autres élèves dans le même cas, soit 11B, 13B et 23B étaient absents lors de la dictée finale 1. Pour cette dictée, le plus grand nombre d'erreurs commises par un même élève est de six et deux élèves ont obtenu ce résultat, soit les élèves 3B et 18B.

En ce qui a trait à l'évolution du nombre d'erreurs entre la dictée témoin 1 et la dictée finale 1, il est possible constater que, sur les 16 élèves qui ont participé aux deux dictées, 2 d'entre eux, soit 12,5 % des élèves, ont réussi à diminuer de façon significative le nombre d'erreurs et donc à faire un transfert positif de leurs apprentissages relatifs à l'accord du verbe. Ces deux élèves ont diminué de trois le nombre d'erreurs dans leur dictée finale. Il faut également dire que neuf élèves sur 16, soit 56,3% des élèves, ont réussi un transfert neutre positif en diminuant de une ou deux erreurs le nombre d'erreurs entre les deux dictées. Par contre, un élève, soit l'élève 3B a fait un transfert négatif, étant donné qu'il a augmenté de trois erreurs son nombre d'erreurs entre la dictée témoin et la dictée finale. L'élève 18B, quant à lui, est passé de cinq erreurs dans sa dictée témoin à six erreurs dans sa dictée finale. Il s'agit donc d'une hausse d'une erreur entre les deux dictées et donc d'un transfert neutre négatif. Enfin, un seul élève, soit 6,3% des élèves, (excepté l'élève 10B qui

n'a fait aucune erreur dans les deux dictées) a maintenu le même nombre d'erreurs. Il s'agit de l'élève 19B qui a fait 2 erreurs dans chacune des dictées. On peut donc parler de transfert neutre dans le cas de cet élève. Bref, dans la classe B, 14 élèves sur 16, soit 87,5% des élèves, ont soit diminué ou maintenu le même nombre d'erreurs.

**Tableau 4 : La répartition des erreurs de la dictée 1 dans la classe B**

Erreurs répétées	Erreurs ajoutées	Erreurs corrigées
15	6	25

En ce qui a trait à la catégorisation des erreurs, soit les erreurs répétées, les erreurs ajoutées et les erreurs corrigées, on constate que sur les 23 erreurs de la classe B compilées dans la dictée finale, il y a 15 erreurs répétées et seulement six erreurs ajoutées. En ce qui a trait aux erreurs corrigées, on en dénombre 25. Il y a donc légèrement plus d'erreurs corrigées que d'erreurs répétées. L'erreur la plus répétée est le verbe « offriront » dans la séquence « Ils nous offriront ». C'est la même erreur répétée que dans la classe A. Dans la classe B, six élèves ont fait cette erreur dans les deux dictées. Curieusement, c'est également l'erreur la plus corrigée, car six élèves l'ont fait disparaître de leur dictée finale 1.

**Tableau 5 : L'évaluation du transfert pour la dictée 1 dans la classe B**

Classe B- Dictée 1	
Critère 1 : Le nombre d'erreurs a diminué entre les deux dictées.	✓
Critère 2 : La majorité des élèves de la classe a fait moins d'erreurs.	✓
Critère 3 : Les erreurs corrigées sont plus nombreuses que les erreurs répétées.	✓
Critère 4 : Les erreurs corrigées sont plus nombreuses que les erreurs ajoutées.	✓
Critère 5 : La majorité des erreurs ciblées ont subi une baisse entre les deux dictées	

Alors, est-il possible de parler d'un transfert réussi pour la classe B dans le cadre de la dictée finale 1? Si l'on reprend les mêmes critères que nous avons utilisés

pour la classe A, on remarque que la classe B répond à quatre critères sur cinq. Le nombre d'erreurs entre les deux dictées est en effet passé de 44 à 23 erreurs et la majorité des élèves, soit 62,5%, ont réussi à diminuer leur nombre d'erreurs. Leurs erreurs corrigées (25) sont également légèrement supérieures en nombre face aux erreurs répétées (15) et ajoutées (6), car sept verbes sur 15, soit 46,6% des verbes ont vu diminuer leur nombre d'erreurs entre les deux dictées. Mais le cinquième critère n'est pas rempli pour autant, car six autres verbes, soit 40% des verbes, (en incluant les trois qui n'ont eu aucune erreur tant dans la dictée témoin et la dictée témoin) ont conservé le même nombre d'occurrences dans les deux dictées. À la lumière de ces critères, le transfert des connaissances grammaticales relativement à l'accord des verbes fait donc l'objet d'un transfert réussi pour les élèves de la classe B, car quatre critères sur cinq sont remplis.

## 1.2 Les résultats de la dictée « Un soir d'été »

La dictée « Un soir d'été » (voir annexe E) portait sur l'accord dans le groupe du nom. Elle fut donnée aux élèves des deux groupes pour la première fois en mars 2009 et pour la seconde et dernière fois en avril 2009. Pour cette dictée, 30 erreurs avaient été ciblées.

Certains se demanderont peut-être pourquoi nous avons ciblé 30 mots relativement aux groupes du nom dans cette deuxième dictée, alors que nous en avons sélectionné 15 dans la dictée qui portait sur l'accord du verbe. Cela s'explique par le fait que nous avons émis l'hypothèse que, en général, dans un texte, le nombre de mots relatifs aux groupes du nom est supérieur au nombre de verbes. Pour vérifier notre hypothèse, nous avons analysé trois dictées choisies au hasard et issues de trois sources différentes. Notre échantillon de dictées comptait deux dictées destinées spécifiquement aux élèves de 5<sup>e</sup> année et la « Dictée des Amériques 2009 » rédigée par Ariane Moffat. Ainsi, dans la première dictée, intitulée « Les soucoupes volantes » (Paradis, 1990), sur les 141 mots de la dictée, on comptait 26 verbes, soit

18% des mots du texte et 29 groupes du nom, soit 20,5% des mots de ce texte. Dans la seconde dictée, « La nuit des songes » (Vandal, 2008), sur les 119 mots de la dictée, on comptait 19 verbes (15,9% des mots) et 25 groupes du nom (21% des mots). Enfin, dans la dictée de Moffat (2009), on comptait, sur 305 mots, 36 verbes (11,8% des mots) et 90 groupes du nom (29,5% des mots). Bref, à la suite de cette analyse, nous pouvons dire que, dans le cas de ces dictées, notre hypothèse est confirmée, car, en cumulant les pourcentages relatifs aux occurrences de verbes et ceux relatifs au groupe de groupe du nom dans chaque dictée, on obtient une moyenne de 15% des mots pour les verbes et de 23,6% des mots pour les groupes du nom. Mais voyons maintenant quels ont été les résultats de la classe A pour la dictée témoin 2.

### *1.2.1 Les résultats dans la classe A*

En ce qui concerne la dictée témoin 2, qui portait sur l'accord dans le groupe du nom, la classe A cumule un total de 277 erreurs, soit une moyenne de 10,7 erreurs par élève (voir annexe F pour le tableau des résultats). Pour cette dictée, aucun élève n'a réussi à faire un sans faute. Les élèves ayant fait le moins d'erreurs sont les élèves 1A et 12A avec trois erreurs chacun. Par contre, l'élève 4A a fait le plus grand nombre d'erreurs, soit 23 erreurs sur une possibilité de 30. Pour ce qui est de la dictée finale 1, cette même classe totalise 161 erreurs, soit une moyenne de 6,7 erreurs par élève. C'est une diminution de 117 erreurs par rapport à la dictée témoin. Lors de la dictée finale, deux élèves sur les 24 qui ont fait la dictée, soit 8,3% des élèves n'ont fait aucune faute relative à l'accord dans le groupe du nom. L'élève ayant fait le plus de fautes lors de cette dictée est l'élève 19A avec 17 erreurs sur une possibilité de 30.

En ce qui a trait à l'évolution des erreurs entre la dictée témoin 2 et la dictée finale 2, on observe que 17 élèves sur 24, soit 70,8% des élèves, ont réussi à diminuer de façon significative leur nombre d'erreurs; c'est donc un transfert positif. La baisse

la plus notable est venue de l'élève 4A qui est passé de 23 erreurs dans sa dictée témoin à seulement sept erreurs dans sa dictée finale, soit une baisse de 16 erreurs. Il est également intéressant de noter que c'est ce même élève qui avait fait le plus grand nombre d'erreurs dans la dictée témoin 2. Une autre baisse digne de mention est celle de l'élève 20A qui avait 19 erreurs dans sa dictée témoin, mais seulement cinq dans sa dictée finale, soit une baisse de 14 erreurs. Mentionnons également que trois élèves sur 24, soit 12,5% des élèves, ont effectué un transfert neutre positif en diminuant de une ou deux erreurs le nombre d'erreurs de leur dictée finale. Par contre, il faut dire que trois élèves, soit 12,5% des élèves ont augmenté le nombre d'erreurs entre les deux dictées. Il s'agit des élèves 5A 17A et 25A.. La plus forte hausse est celle de l'élève 17A qui est passé de quatre erreurs dans sa dictée témoin à neuf dans sa dictée finale, soit une hausse de cinq erreurs. Dans le cas de cet élève, il faut donc parler d'un transfert négatif. Les deux autres élèves ont augmenté seulement d'une erreur chacun, c'est donc un transfert neutre négatif. Enfin, un seul élève, soit l'élève 2A a maintenu le même nombre d'erreurs, c'est-à-dire 12 erreurs, dans les deux dictées, ce qui équivaut à un transfert neutre. Bref, il est donc possible de dire que 21 élèves sur 24, soit 87,5% des élèves de la classe A ont soit maintenu ou diminué leur nombre d'erreurs relatives à l'accord dans le groupe du nom entre la dictée témoin 2 et la dictée finale 2.

**Tableau 6 : La répartition des erreurs de la dictée 2 dans la classe A**

<b>Erreurs répétées</b>	<b>Erreurs ajoutées</b>	<b>Erreurs corrigées</b>
<b>133</b>	<b>28</b>	<b>123</b>

En ce qui concerne la catégorisation des erreurs, sur les 161 erreurs de la classe A dans la dictée finale 2, 133 sont des erreurs répétées et 28 sont des erreurs ajoutées. Pour ce qui est des erreurs corrigées, on en compte 123. Il y a donc légèrement plus d'erreurs répétées que d'erreurs corrigées. Encore une fois, comme ce fut le cas avec les dictées sur l'accord du verbe, l'écart entre les erreurs répétées et les erreurs corrigées demeure mince. L'erreur la plus corrigée est l'accord de

l'adjectif « bleu » dans l'expression « la mer bleue », alors que l'erreur la plus répétée est l'accord du déterminant « quelle » dans la phrase « Quelles belles vacances! » Manifestement, les élèves ont saisi que le terme « vacances », dans le sens dans lequel il est entendu ici, est toujours pluriel. En revanche, ils ont de la difficulté à transférer l'accord du pluriel au déterminant, ainsi qu'à l'adjectif « belles ».

**Tableau 7 : L'évaluation du transfert pour la dictée 2 dans la classe A**

<b>Critère 1 : Le nombre d'erreurs a diminué entre les deux dictées.</b>	✓
<b>Critère 2 : La majorité des élèves de la classe a fait moins d'erreurs.</b>	✓
<b>Critère 3 : Les erreurs corrigées sont plus nombreuses que les erreurs répétées.</b>	
<b>Critère 4 : Les erreurs corrigées sont plus nombreuses que les erreurs ajoutées.</b>	✓
<b>Critère 5 : La majorité des erreurs ciblées ont subi une baisse entre les deux dictées</b>	✓

Voyons maintenant, à la lumière des critères énoncés précédemment, s'il y a eu transfert des connaissances grammaticales des élèves de la classe A dans le cadre de la dictée finale 2. D'abord, il y a bel et bien eu diminution du nombre d'erreurs entre les deux dictées. Le total des erreurs est effectivement passé de 277 dans la dictée témoin à 161 erreurs dans la dictée finale. Aussi, 87,5% des élèves ont réussi à diminuer leur nombre d'erreurs relativement à l'accord dans le groupe du nom. Malheureusement, la classe A ne répond pas au troisième critère, car leurs erreurs répétées (133) sont supérieures aux erreurs corrigées (123). Par contre, le quatrième et le cinquième critère sont remplis, puisqu'on parle de 28 erreurs ajoutées par rapport à 123 erreurs corrigées et de 86,6% des erreurs ciblées qui ont subi une baisse de leurs erreurs. Il est donc possible de parler de transfert réussi, mais seulement quatre des cinq critères sont respectés dans le cas de la classe A.

### *1.2.2 Les résultats dans la classe B*

Dans la classe B, pour la dictée témoin 2, les élèves cumulent un total de 170 erreurs, soit une moyenne de 8,5 erreurs par élève (voir le tableau des résultats en annexe F). Aucun élève n'a réussi un sans faute dans le cadre de cette dictée. Le plus petit nombre d'erreurs commis est de trois sur une possibilité de 30 et c'est l'élève 20B qui obtient ce résultat. L'élève ayant commis le plus d'erreurs dans cette dictée est l'élève 24B avec 16 erreurs. Pour ce qui est de la dictée finale 2, les élèves de la classe B ont fait un total de 105 erreurs, soit une moyenne de 5,3 erreurs par élève. C'est une diminution de 65 erreurs par rapport à la dictée témoin. Pour la dictée finale, aucun élève n'a réussi à faire un sans faute, mais les élèves 10B et 13B n'ont qu'une seule erreur. C'est l'élève 18B qui a fait le plus grand nombre d'erreurs dans cette dictée, soit 12 erreurs sur une possibilité de 30.

Comme il est possible de le constater en consultant le tableau comparatif en annexe F, en ce qui concerne l'évolution des erreurs entre la dictée témoin 2 et la dictée finale 2, on obtient un résultat très positif dans la classe B. En effet, car aucun élève n'a augmenté son nombre d'erreurs, donc il n'y a aucun transfert négatif parmi ce groupe d'élèves. Sur les 20, 12 élèves, soit 60% d'entre eux, ont réussi à diminuer de façon significative le nombre d'erreurs entre les deux dictées. La baisse la plus notable est celle de l'élève 10B qui est passé de 10 erreurs dans sa dictée témoin à une seule erreur dans sa dictée finale, soit une baisse de neuf erreurs. Il faut aussi dire que cinq élèves sur 20, soit 25% des élèves, ont effectué un transfert neutre positif en diminuant de une ou deux erreurs le nombre d'erreurs dans leur dictée finale 2. Mentionnons également que trois élèves, soit 15%, ont maintenu le même nombre d'erreurs; ils ont donc réalisé un transfert neutre. Bref, 100% des élèves de la classe B ont soit maintenu ou diminué leur nombre d'erreurs entre la dictée témoin 2 et la dictée finale 2.

**Tableau 8 : La répartition des erreurs de la dictée 2 dans la classe B**

Erreurs répétées	Erreurs ajoutées	Erreurs corrigées
77	28	93

Pour ce qui est de la catégorisation des erreurs, sur les 105 erreurs commises par les élèves de la classe B, 77 sont des erreurs répétées et 28, des erreurs ajoutées. Il y a également 93 erreurs qui ont été corrigées. L'erreur la plus corrigée est l'adjectif « bleu » dans l'expression « la mer bleue ». L'erreur la plus répétée est le déterminant « quelle » dans la phrase : « Quelles belles vacances ! » Ce sont les mêmes erreurs que dans la classe A. Par contre, dans la classe B, les erreurs corrigées sont supérieures en nombre par rapport aux erreurs répétées. Il y a un écart de 16 erreurs, ce qui est un écart assez important. On peut donc en conclure que, globalement, les résultats de la classe B en ce qui a trait à la dictée finale 2, permettent d'affirmer qu'il s'agit bel et bien d'un transfert positif.

**Tableau 9 : L'évaluation du transfert pour la dictée 2 dans la classe B**

<b>Critère 1 : Le nombre d'erreurs a diminué entre les deux dictées.</b>	✓
<b>Critère 2 : La majorité des élèves de la classe a fait moins d'erreurs.</b>	✓
<b>Critère 3 : Les erreurs corrigées sont plus nombreuses que les erreurs répétées.</b>	✓
<b>Critère 4 : Les erreurs corrigées sont plus nombreuses que les erreurs ajoutées.</b>	✓
<b>Critère 5 : La majorité des erreurs ciblées ont subi une baisse entre les deux dictées</b>	✓

Alors, si l'on regarde les résultats de cette classe, peut-on conclure qu'il y a eu transfert? En reprenant les critères d'évaluation du transfert que nous avons déjà définis, il est possible de répondre par l'affirmative à cette question. En effet, le total des erreurs des élèves est passé de 170 dans la dictée témoin à 105 dans la dictée finale, ce qui est une diminution de 65 erreurs entre les deux dictées. Ajoutons à cela qu'aucun élève n'a augmenté son nombre d'erreurs entre la dictée témoin et la dictée finale et que 85% des élèves de la classe B ont réussi à diminuer le nombre d'erreurs

relativement à l'accord dans le groupe du nom. Aussi, les erreurs corrigées (93) sont plus nombreuses que les erreurs répétées (77) et les erreurs ajoutées (28). Finalement, sur les 30 erreurs ciblées, 21 ont été corrigées, soit 70% des erreurs.

L'interprétation de ces résultats sera présentée un peu plus loin dans le chapitre, mais d'abord, parlons des résultats des textes.

### 1.3 Les résultats des textes

Dans cette section, il sera question des résultats relatifs aux textes composés par les élèves. Rappelons ici que, dans le cadre du projet, les élèves ont eu à écrire deux textes; le premier, le texte témoin, fut écrit au tout début du projet, soit en janvier 2009, et, le second, le texte final, en avril 2009. Ce que nous cherchons à mesurer avec ces textes, c'est de voir si les élèves ont réussi à diminuer le nombre d'erreurs entre le texte témoin et le texte final. Tout comme dans les dictées, les deux types d'erreurs ciblées concernent les règles qui ont été travaillées avec les élèves durant le projet TRANSGRAM, soit l'accord du verbe et l'accord dans le groupe du nom. Ainsi, pour chaque texte, nous verrons séparément les résultats pour chacun des types d'erreurs. Bien sûr, il sera question ici des résultats globaux, soit de l'ensemble de chacun des groupes. Nous commençons avec la classe A.

#### *1.3.1 Les résultats dans la classe A*

En ce qui concerne l'accord du verbe, pour le texte témoin, la classe A cumule 111 erreurs, soit une moyenne de 4,3 erreurs par élève (voir le tableau de résultats en annexe F). L'élève ayant fait le plus d'erreurs est l'élève 25A avec 15 erreurs. Le plus petit nombre d'erreurs commises dans un même texte est de seulement une erreur et c'est le cas de deux élèves, soit les élèves 1A et 12A.

Pour ce qui est du texte final, la classe A obtient un total de 77 erreurs, soit une moyenne de 3 erreurs par élève. Il s'agit d'une diminution de 34 erreurs par rapport au texte témoin. Dans leur texte final, quatre élèves, soit 16% des élèves, n'ont aucune erreur relativement à l'accord du verbe. C'est l'élève 18A qui a fait le plus grand nombre d'erreurs dans son texte final, soit neuf erreurs.

Si l'on regarde maintenant l'évolution des erreurs, il apparaît que, sur les 25 élèves qui ont fait le texte final, deux d'entre eux, soit 8% des élèves, ont vu augmenter de façon significative leur nombre d'erreurs entre le texte témoin et le texte final. Dans leur cas, il faut donc parler de transfert négatif relativement à leurs connaissances des règles de l'accord du verbe. La hausse la plus prononcée est l'œuvre de l'élève 18A qui, pour une raison inconnue, est passé de cinq erreurs dans son texte témoin à neuf erreurs dans son texte final. Quatre élèves, soit 16%, ont fait, quant à eux, un transfert neutre négatif, en ajoutant une ou deux erreurs de verbe dans leur texte final. Ajoutons à cela que cinq élèves, soit 20% des élèves, ont maintenu le même nombre d'erreurs dans les deux textes, ce qui équivaut à un transfert neutre. Aussi, sept élèves sur 25, c'est-à-dire 28% des élèves, ont réussi un transfert positif, puisqu'ils ont diminué de façon significative le nombre d'erreurs. La baisse la plus remarquable est l'œuvre de l'élève 25A. Celui-ci est passé de 15 erreurs dans son texte témoin à cinq dans son texte final, soit une baisse de 10 erreurs. Il y a également sept élèves sur 25, soit 28%, qui ont réussi un transfert neutre positif en diminuant de une ou deux erreurs le nombre d'erreurs de leur texte final en ce qui a trait à l'accord du verbe. Enfin, il est difficile de parler d'erreurs répétées, ajoutées et corrigées dans le cadre des textes, car contrairement aux dictées, le texte final de chaque élève est différent de son texte témoin. Rappelons quand même que les élèves ont eu un enseignement de la règle de l'accord du verbe par la DADD dans le cadre du projet TRANSGRAM et que nous cherchons ici à vérifier si les élèves ont réussi à réutiliser leurs connaissances de cette règle de façon significative dans leur texte final. Examinons maintenant les résultats en ce qui a trait à l'accord dans le groupe du nom.

Dans le cadre du texte témoin, en lien avec la deuxième règle grammaticale travaillée lors de l'expérimentation, la classe A totalise 88 erreurs d'accord dans le groupe du nom, c'est-à-dire une moyenne de 3,4 erreurs par élève (voir tableau de résultats en annexe F). Lors de l'écriture du texte témoin, deux élèves sur 26, soit 7,7% des élèves, n'ont fait aucune erreur dans les accords du groupe du nom. Relativement à cette notion grammaticale, l'élève ayant fait le plus d'erreurs dans son texte témoin est l'élève 19A avec huit erreurs.

En ce qui concerne le texte final, la classe A cumule 56 erreurs d'accord dans le groupe du nom, soit une moyenne de 2,2 erreurs par élève. C'est une diminution de 32 erreurs par rapport au texte témoin. Dans leur texte final, sept élèves sur les 25 qui ont participé à cette activité, soit 28% des élèves n'ont fait aucune erreur relativement à l'accord dans le groupe du nom, ce qui inclut l'élève 5A qui a fait un sans faute, tant dans son texte témoin que dans son texte final.

Pour ce qui est de l'évolution des erreurs, trois élèves sur 25, soit 12% ont augmenté de façon significative le nombre des erreurs relatives à l'accord dans le groupe du nom et donc réalisé un transfert négatif. La hausse la plus forte est celle de l'élève 23A qui passe de trois erreurs dans son texte témoin à neuf erreurs dans son texte final, une hausse de six erreurs. Trois autres élèves sur 25, soit 12% des élèves, ont fait preuve d'un transfert neutre négatif, car ils ont ajouté une ou deux erreurs d'accord dans le groupe du nom dans leur texte final comparativement à leur texte témoin. Aussi, trois élèves sur 25, soit 12% des élèves ont fait un transfert neutre, car ils ont maintenu le même nombre d'erreurs entre les deux textes. L'élève 5A, pour sa part, n'a aucune erreur relativement à l'accord dans le groupe du nom, tant dans son texte témoin que dans son texte final. En ce qui concerne le transfert positif, 9 élèves sur 25, soit 36% des élèves de la classe A, ont réussi à diminuer de façon significative le nombre d'erreurs. La plus forte baisse est venue de l'élève 16A. Ce dernier est effectivement passé de 7 erreurs dans son texte témoin à aucune erreur dans son texte final. Quant aux cinq élèves dont nous n'avons pas encore parlé, ils ont fait un

transfert neutre positif en diminuant de une ou deux erreurs d'accord dans le groupe du nom dans leur texte final.

**Tableau 10 : L'évaluation du transfert de l'accord du verbe dans la classe A**

<b>Critère 1 : Le nombre d'erreurs a diminué entre les deux textes.</b>	✓
<b>Critère 2 : La majorité des élèves de la classe a diminué le nombre d'erreurs.</b>	✓

Donc, pour évaluer le transfert, reprenons les critères précédemment énoncés. Cependant, il faut éliminer les critères qui sont relatifs aux erreurs répétées, ajoutées corrigées et ciblées, car, comme nous venons de le dire, les deux textes sont complètement différents l'un de l'autre et il n'est pas possible de faire de comparaison à ce niveau. Ainsi, nous nous retrouvons donc avec deux critères, soit la diminution du nombre d'erreurs entre les deux traces et le fait que la majorité des élèves de la classe aient diminué le nombre d'erreurs entre les deux textes. Si ces deux critères sont remplis, nous pourrions conclure qu'il y a bel et bien eu un transfert. Voyons donc ce qu'il en est dans la classe A.

En lien avec l'accord du verbe, la classe A remplit les deux critères. En effet, ce groupe est passé de 111 erreurs dans le texte témoin à 77 dans le texte final. Aussi, la majorité des élèves, c'est-à-dire 14 élèves sur 25, soit 56% des élèves, ont réussi à diminuer le nombre d'erreurs. On peut donc parler de transfert positif dans ce cas-ci.

**Tableau 11 : L'évaluation du transfert de l'accord dans le GN dans la classe A**

<b>Critère 1 : Le nombre d'erreurs a diminué entre les deux textes.</b>	✓
<b>Critère 2 : La majorité des élèves de la classe a diminué le nombre d'erreurs.</b>	✓

La situation est la même pour ce qui concerne l'accord dans le groupe du nom. Encore une fois, on parle d'une diminution des erreurs entre les deux textes, soit 88 dans le texte témoin par rapport à 56 dans le texte final et également, 14 élèves sur 25, soit 56% des élèves, ont fait moins d'erreurs dans le texte final que dans le texte témoin.

### *1.3.2 Les résultats dans la classe B*

Dans la classe B, en ce qui a trait à l'accord du verbe dans le texte témoin, les 20 élèves totalisent 98 erreurs, soit une moyenne de 4,9 erreurs par élève (voir le tableau de résultats en annexe F). Le plus grand nombre d'erreurs dans un même texte est de 15 et c'est la situation de l'élève 9B. Par contre, les élèves 7B et 10B ont pratiquement fait un sans faute, puisqu'il n'ont qu'une seule erreur chacun dans leur texte témoin. Pour ce qui est du texte final, la classe B cumule 40 erreurs, soit une moyenne de 2,1 erreurs par élève. C'est une diminution de 58 erreurs par rapport au texte témoin. Dans leur texte final, trois élèves sur 19, soit 15,8% des élèves, n'ont fait aucune erreur d'accord pour l'accord du verbe. L'élève ayant fait le plus grand nombre d'erreurs est l'élève 3B avec 5 erreurs dans son texte final.

En ce qui a trait à l'évolution des erreurs, un seul élève de la classe B a vu augmenter de façon significative le nombre de ses erreurs relatives à l'accord du verbe entre le texte témoin et le texte final. Il s'agit de l'élève 3B, qui est passé de deux erreurs dans son texte témoin à cinq erreurs dans son texte final. Il s'agit donc d'un transfert négatif, car c'est une hausse de trois erreurs. Il n'y a cependant aucun transfert neutre négatif parmi ce groupe d'élèves. En revanche, trois élèves sur 19, soit 15,8% des élèves, ont maintenu le même nombre d'erreurs et ont donc effectué un transfert neutre. Il faut cependant distinguer que 11 élèves sur 19, soit 57,9% des élèves, ont effectué un transfert positif en diminuant significativement le nombre d'erreurs dans leur texte final. Ces résultats sont observables dans le tableau présenté en annexe F. La baisse d'erreurs la plus remarquable est celle de l'élève 9B qui est

passé de 15 erreurs d'accord du verbe dans son texte témoin à seulement quatre erreurs dans son texte final, soit 11 erreurs de moins. Il est intéressant de remarquer que c'est ce même élève qui avait fait le plus de fautes dans le texte témoin, mais que c'est également lui qui s'est le plus amélioré dans le texte final. Il y a également quatre élèves sur 19, soit 21% des élèves, qui ont fait un transfert neutre positif, c'est-à-dire qu'ils ont fait une ou deux erreurs de moins relativement à l'accord dans le groupe du nom dans leur texte final. Bref, 18 des 19 élèves qui ont fait le texte final, soit 94,7% des élèves de cette classe ont soit maintenu ou diminué leur nombre d'erreurs.

Parlons maintenant des résultats reliés à l'accord dans le groupe du nom. En lien avec cette règle, pour le texte témoin, la classe B cumule 63 erreurs, soit une moyenne de 3,2 erreurs par élève (voir le tableau des résultats en annexe F). Sur les 20 élèves, deux élèves, soit 10% des élèves n'ont fait aucune erreur relative à l'accord dans le groupe du nom. Et comme pour l'accord du verbe, c'est encore l'élève 9B qui a fait le plus d'erreurs dans le texte témoin, soit neuf erreurs. À propos du texte final, le total des erreurs de la classe B se chiffre à 34, soit une moyenne de 1,8 erreurs par élève. C'est 29 erreurs de moins que dans le texte témoin. Cette fois, on compte 5 élèves sur 19, soit 26,3% des élèves, qui n'ont fait aucune erreur d'accord dans le groupe du nom dans le texte final, ce qui inclut les élèves 13B et 17B qui n'ont fait aucune erreur, tant dans leur texte témoin que dans leur texte final. Le plus grand nombre d'erreurs commises dans un même texte pour le texte final est de six erreurs et c'est la situation des élèves 19B et 26B.

À propos de l'évolution des erreurs en lien avec l'accord dans le groupe du nom, deux élèves du groupe B, soit 10,5% des élèves, ont vu augmenter leur nombre d'erreurs entre le texte témoin et le texte final. Il s'agit des élèves 23B qui est passé d'une seule erreur dans son texte témoin à deux erreurs dans son texte final et de l'élève 24B qui a eu trois erreurs dans son texte témoin et quatre erreurs dans son texte final. Cependant, comme il ne s'agit ici que de hausse d'une seule erreur, nous

considérons que ces élèves ont fait un transfert neutre positif. Il n'y a aucun transfert négatif, soit aucune augmentation de trois erreurs ou plus entre le texte témoin et le texte final. Mentionnons également que cinq élèves sur 19, soit 26,3% des élèves, ont maintenu le même nombre d'erreurs entre les deux textes, ce qui comprend les deux élèves qui ont réussi à ne faire aucune erreur relative à l'accord dans le groupe du nom dans les deux textes. On parle donc ici d'un transfert neutre. On observe également que quatre élèves sur 19, soit 21% des élèves ont fait un transfert positif. La baisse la plus remarquable est celle de l'élève 9B qui est passé de neuf erreurs dans son texte témoin à seulement trois erreurs dans son texte final. Huit élèves sur 19, quant à eux, soit 42,1 % des élèves, ont fait un transfert neutre positif; ils ont fait une ou deux erreurs de moins dans leur texte final. Ces résultats sont à consulter dans le tableau présenté en annexe F.

**Tableau 12 : L'évaluation du transfert de l'accord du verbe dans la classe B**

<b>Critère 1 : Le nombre d'erreurs a diminué entre les deux textes.</b>	✓
<b>Critère 2 : La majorité des élèves de la classe a diminué le nombre d'erreurs.</b>	✓

Est-ce qu'on peut parler de transfert des connaissances grammaticales entre les deux textes dans la classe B? À la lumière des deux critères ciblés précédemment, il est possible de répondre par l'affirmative à cette question. Que ce soit en lien avec l'accord du verbe ou l'accord dans le groupe du nom, les élèves de la classe B ont réussi à diminuer leur nombre d'erreurs entre les deux textes. Ainsi, pour l'accord du verbe, ils sont passés de 98 erreurs dans le texte témoin à 40 erreurs dans le texte final, alors que pour l'accord dans le GN, il ont fait 63 erreurs dans le texte témoin et 34 erreurs dans le texte final.

**Tableau 13 : L'évaluation du transfert de l'accord dans le GN dans la classe B**

<b>Critère 1 : Le nombre d'erreurs a diminué entre les deux textes.</b>	✓
<b>Critère 2 : La majorité des élèves de la classe a diminué le nombre d'erreurs.</b>	✓

Et pour les deux règles grammaticales, la majorité des élèves du groupe a réussi à diminuer le total de ses erreurs entre le texte témoin et le texte final. Il est même possible de dire que le résultat est encore plus positif en ce qui a trait à l'accord du verbe, un seul élève de la classe B a augmenté son nombre d'erreurs en lien avec cette règle dans le texte final. Et la situation est presque la même pour l'accord dans le groupe du nom, car il n'y a que deux élèves sur 19 qui ont augmenté d'une erreur le nombre d'erreurs relatives à cette règle dans le texte final.

Ainsi, pour résumer cette section qui portait sur les résultats globaux de l'expérimentation, nous pouvons dire que nos résultats nous permettent d'observer des transferts positifs entre chacune des traces d'élèves que nous avons analysées, soit les dictées sur l'accord du verbe, les dictées sur l'accord dans le groupe du nom et le texte témoin et le texte final. Parallèlement, nous pouvons également dire que nous compilons très peu de transferts négatifs, c'est-à-dire des hausses de trois erreurs et plus, dans l'ensemble de nos résultats globaux. Il n'y a pas non plus beaucoup de transferts neutres négatifs, soit des hausses de une ou deux erreurs dans l'ensemble des résultats globaux. En fait, il y a plus de transferts neutres et de transferts positifs que de transferts négatifs dans les résultats globaux de l'expérimentation. C'est un résultat encourageant, mais dans la prochaine section, nous irons encore plus loin dans l'analyse des résultats. Au lieu d'analyser le transfert d'un groupe d'élèves, nous nous intéresserons plus spécifiquement au cas de dix élèves; cinq élèves de chaque classe, totalisant cinq filles et cinq garçons. En effet, la prochaine section portera sur les résultats au sein de l'échantillon et analysera en détail leurs résultats en lien avec les dictées et les textes réalisés dans le cadre du projet TRANSGRAM.

## 2. LES RÉSULTATS DE L'ÉCHANTILLON

Dans cette section, il sera question des résultats des dix élèves faisant partie de l'échantillon retenu. Pour chaque élève, ses résultats dans les différentes traces seront

présentés et analysés en lien avec le transfert des apprentissages. Ainsi, pour chaque élève, nous nous intéresserons d'abord au texte témoin, puis à la dictée témoin 1, à la dictée finale 1, à la dictée témoin 2, à la dictée finale 2 et enfin, au texte final. Les élèves seront nommés Fille 1, Fille 2, Garçon 1, Garçon 2, etc. Nous commencerons donc avec la fille 1 (F1). Rappelons cependant qu'un tableau présentant l'ensemble des résultats des élèves de l'échantillon est disponible en annexe F.

## 2.1 Fille 1 (3A)

**Tableau 14 : Les résultats de la Fille 1**

Verbes		GN		Verbes		GN	
T.T.	T.F.	T.T.	T.F.	D.T.1	D.F.1	D.T.2	D.F.2
5	0	2	0	0	0	5	0

### 2.1.1 Texte témoin

Dans son texte témoin, cette élève a fait un total de cinq erreurs d'accord du verbe et de deux erreurs de GN. Ses erreurs, en ce qui a trait aux verbes, consistent en deux erreurs d'accord du participé passé avec être « J'étais arrivé » (arrivée) « nous sommes allez » (allés), deux erreurs où elle a confondu les terminaisons er/é, soit « J'ai commencer » (commencé) et « nous étions aller » (allés) et une erreur relative à la terminaison du verbe au plus-que-parfait : « J'avais fais » (fait). Ainsi, en excluant les erreurs d'orthographe, sur les 31 verbes que contient son texte, 26 verbes, 83,9% des verbes, furent bien accordés.

Pour ce qui est de l'accord dans le groupe du nom, elle a mal accordé un participe passé seul, « une fois arrivé » (arrivée) et un adjectif « nos valises pleine de vêtements » (pleines). Ainsi, sur les 69 mots qui composent les groupes du nom de son texte, que ce soit des déterminants, des noms, des participes passés seuls ou des adjectifs, elle en a accordé correctement 67 sur 69, soit 97,1% des mots composant

les groupes du nom. Bref, cette élève ne semble pas avoir de difficultés majeures, tant en ce qui concerne l'accord du verbe que l'accord dans le groupe du nom.

Si l'on compare ses résultats avec ceux du groupe auquel elle appartient, soit le groupe A, on observe que, pour les verbes, elle est légèrement au-dessus de la moyenne<sup>3</sup> des erreurs. Celle-ci se situe à 4,5 erreurs par élève, alors que la F1 cumule cinq erreurs dans son texte. Par contre, elle est sous la moyenne en ce qui concerne l'accord dans le groupe du nom, car elle a deux erreurs alors que la moyenne est de 3,4 erreurs par élève.

#### *2.1.2 Dictée témoin 1*

Cette élève n'a aucune erreur relative à l'accord des verbes dans cette dictée.

#### *2.1.3 Dictée finale 1*

Encore une fois, on ne dénombre aucune erreur relativement à l'accord des verbes dans la dictée finale de cette élève. On peut donc en conclure que celle-ci ne semble pas avoir de difficulté en ce qui a trait à l'accord du verbe.

#### *2.1.4 Dictée témoin 2*

Les cinq erreurs de cette élève sont dues soit à l'accord du nom ou de l'adjectif. Ainsi, le nom « milieu » fut écrit sous sa forme plurielle, alors que le nom « heures » dans l'expression « huit heures » est resté au singulier. Aussi, les adjectifs « étoilée » et « bleue » sont incorrects. Enfin, l'élève a confondu le genre du nom « avion », car elle a mis le déterminant « cet » qui l'accompagne au féminin. Bref, sur les 30 erreurs ciblées de la dictée, cette élève a réussi à bien en accorder 25 sur 30,

---

<sup>3</sup> Il faut comprendre ici que l'expression « au-dessus de la moyenne d'erreurs » signifie que l'élève a plus d'erreurs que la moyenne que les autres élèves de son groupe-classe.

soit 83,3% des mots relatifs aux groupes du nom. Ce résultat place donc cette élève sous la moyenne des erreurs de son groupe. Ainsi, la moyenne du groupe est de 10,7 erreurs par élève et elle n'en a que cinq.

#### *2.1.5 Dictée finale 2*

Cette élève a réussi à corriger les cinq erreurs qu'elle avait dans la dictée témoin 2, car dans celle-ci, elle n'a aucune erreur relativement à l'accord dans le groupe du nom.

#### *2.1.6 Texte final*

Cette élève n'a aucune erreur dans son texte final, que ce soit des erreurs de verbes ou des erreurs d'accord dans le groupe du nom. Elle est ainsi passée de cinq erreurs d'accord du verbe dans le texte témoin à aucune dans le texte final, et de deux erreurs relatives à l'accord du groupe du nom à 0 faute en lien avec cette règle dans le texte final.

#### *2.1.7 Évaluation du transfert*

Pour cette élève, en ce qui concerne l'accord du verbe, on peut parler d'un transfert positif, car elle n'a fait aucune erreur de ce type dans son texte final. Elle n'a pas fait non plus d'erreur dans les deux dictées sur les verbes. Il semble donc que cette élève n'a pas de difficulté avec l'accord du verbe. En ce qui a trait à l'accord dans le groupe du nom, elle a également réalisé un transfert positif. Elle a réussi à éliminer les cinq erreurs de sa dictée témoin, car elle n'en a aucune. C'est la même chose dans ses textes, car elle est passée de deux erreurs dans son texte témoin à aucune erreur relative à l'accord dans le groupe du nom dans son texte final. Cependant, dans ce cas, il faut parler de transfert neutre positif, car il s'agit d'une

baisse de deux erreurs. Ainsi, à l'instar de l'accord du verbe, cette élève ne semble pas avoir de grandes difficultés avec l'accord dans le groupe du nom.

## 2.2. Fille 2 (4A)

**Tableau 15 : Les résultats de la Fille 2**

Verbes		GN		Verbes		GN	
T.T.	T.F.	T.T.	T.F.	D.T.1	D.F.1	D.T.2	D.F.2
2	2	4	1	4	4	23	7

### 2.2.1 Texte témoin

Dans son texte témoin, cette élève a commis deux erreurs relativement à l'accord du verbe. Ainsi, en ce qui a trait aux erreurs de terminaisons, elle a confondu les terminaisons *er/é* en écrivant : « j'ai trouvé » (trouver). De plus, elle n'a pas correctement accordé le verbe avec son sujet en écrivant : « je dit » (dis), et ce, à plusieurs reprises dans son texte. Cependant, comme il s'agissait de la même erreur, nous ne l'avons comptabilisée qu'une seule fois. Ici, il apparaît qu'elle a accordé le verbe à la troisième personne du singulier, alors que le sujet est la première personne du singulier. Il faut ajouter à cela deux erreurs : « la personne répons » (répond) et « je revien » (reviens) que nous avons d'abord comptabilisées comme des erreurs d'accord du verbe. Cependant, comme il s'agit de terminaisons qui n'existent pas, nous avons conclu qu'il s'agissait plutôt d'erreurs d'orthographe et elles ont été retirées du total des erreurs d'accord du verbe. Bref, sur les 31 verbes que contient son texte, elle en a accordé 27 correctement, soit 87% des verbes.

En ce qui a trait aux erreurs d'accord dans le groupe du nom, deux de ses erreurs sont causées par une confusion du genre du nom. Ainsi, elle a écrit « *un île désert* » (une île déserte). Elle a donc considéré à tort que le nom « île » était masculin et donc accordé en conséquence le déterminant et l'adjectif. Elle a également commis deux erreurs en lien avec l'accord du nom au pluriel. En effet, elle

a écrit « 190 mètre de chez moi » (mètres), ce qui est à la fois une faute d'orthographe et une faute d'accord, et « 2 heure » (2 heures). Cette élève semble avoir des difficultés à accorder les noms qui sont précédés d'un adjectif numéral et ce, même si elle les a écrits en chiffres plutôt qu'en lettres. Bref, sur les mots relatifs à des groupes du nom qui composent son texte, elle en a bien accordé 30 sur 34, soit 88,2 % des déterminants, noms, adjectifs et participes passés seuls qui composent les groupes du nom.

Si l'on compare les résultats de cette élève avec l'ensemble du groupe auquel elle appartient, soit le groupe A, on note que ces derniers la placent sous la moyenne que ce soit en lien avec l'accord du verbe ou l'accord dans le groupe du nom. En effet, la moyenne du groupe est de 4,5 erreurs pour l'accord du verbe; elle obtient quatre erreurs, et de 3,4 pour l'accord dans le groupe du nom; elle n'a qu'une erreur.

### *2.2.2 Dictée témoin 1*

Dans cette dictée, cette élève a fait quatre erreurs en lien avec l'accord du verbe. Il y a trois erreurs relatives à des mots écrans entre le verbe et son sujet : « tombais » (tombaient), « offrirons » (offriront), « je vais vous racontez » (raconter). Elle a aussi fait une erreur en confondant les terminaisons er/ez : « vous en prendre » (prenez). Sur les 15 verbes de la dictée, elle en donc bien accordé 11, soit 73,3 % des verbes. Si l'on compare son résultat avec celui de l'ensemble du groupe, elle est légèrement au-dessus de la moyenne avec quatre erreurs alors que la moyenne de groupe A est de 3,4 erreurs par élève.

### *2.2.3 Dictée finale 1*

Dans la dictée finale, cette élève a commis le même nombre d'erreurs que dans la dictée témoin, soit quatre. Malheureusement, trois des erreurs de la dictée

finale sont des erreurs répétées, c'est-à-dire qu'elles étaient déjà présentes dans la dictée témoin et qu'elles n'ont pas été corrigées dans la dictée finale. C'est le cas des verbes « offrirons » (offriront), « prendré » (prendrez) et « racontez » (raconter). On peut quand même noter une certaine évolution dans les erreurs, car le verbe « prenez » avait été écrit « prendrer » dans la dictée témoin et il est écrit « prendré » dans la dictée finale. L'élève a donc tenté de corriger son erreur et sa feuille nous apprend même qu'elle a hésité entre les terminaisons *é/ez*, car par-dessus la terminaison « é », on distingue, à moitié effacée, la terminaison « ez ». Les verbes « offriront » et « raconter » sont cependant identiques dans les deux dictées. Mentionnons quand même que l'élève a réussi à corriger l'une de ses trois erreurs, soit le verbe « tombaient ». Encore une fois, elle a donc réussi à accorder 11 verbes sur 15, soit 73,3% des verbes, mais malheureusement ses erreurs répétées (3) sont supérieures à ses erreurs corrigées (1). Encore une fois, elle est au-dessus de la moyenne de son groupe qui est de 2,3 alors qu'elle a quatre erreurs.

#### 2.2.4 Dictée témoin 2

Cette élève est celle de la classe A qui a fait le plus d'erreurs dans la dictée témoin axée sur l'accord dans le groupe du nom, soit 23 erreurs. Ainsi, elle a accordé de façon erronée les adjectifs « enchantée », « plates », « hautes », « dorées », « étoilée », « belles », « bleue », « vertes », « petits », « sucrés » et « bel ». L'accord des noms « roches », « vacances », « heures » (2 fois), « feuilles », « fruits », « avion » (qu'elle a mis au pluriel pour une raison obscure) et « secondes » est aussi incorrect. Les deux déterminants « Quelles » et « Quel » sont également mal accordés, comme « cet » qu'elle a écrit « cette » et « aux » qu'elle a écrit « au ». Cette élève semble donc avoir beaucoup de difficultés à accorder correctement les adjectifs, particulièrement ceux qui sont au féminin, ainsi que les noms précédés d'un adjectif numéral comme « deux ». Bref, sur les 30 mots ciblés de la dictée, elle n'a réussi qu'à en accorder correctement sept, soit 23,3%. Ce résultat la place nettement au-dessus de

la moyenne de son groupe qui est de 10,7 erreurs alors qu'elle en a 23. Voyons si elle a fait mieux dans sa dictée finale.

### *2.2.5 Dictée finale 2*

Dans cette dictée finale, cette élève s'est réellement améliorée en ce qui a trait à l'accord dans le groupe du nom. En effet, dans son groupe, c'est elle qui a enregistré la plus forte baisse du nombre d'erreurs en passant de 23 erreurs dans sa dictée témoin à seulement sept erreurs dans la dictée finale. Il s'agit d'une baisse importante, soit 16 erreurs de moins. Pour ce qui est des sept erreurs de la dictée finale, il s'agit malheureusement toutes d'erreurs répétées. Par contre, elle a quand même réussi à corriger 16 de ses erreurs initiales, ce qui constitue un net progrès. Cette fois, elle est très légèrement au-dessus de la moyenne de son groupe. Celle-ci est de 6,7 erreurs et l'élève en a sept.

### *2.2.6 Texte final*

En ce qui concerne son texte final, cette élève n'a fait que trois erreurs, dont deux en lien avec l'accord du verbe, « je vais vous parlez » (parler), où elle a confondu les terminaisons er/ez, et « ont vas » (va) qui apparaît comme une erreur d'accord du verbe avec son sujet. Donc, en ce qui concerne l'accord du verbe, sur les 22 verbes que contient son texte final, elle en a bien accordé 20, soit 90% des verbes.

En lien avec l'accord dans le groupe du nom, elle n'a fait qu'une seule erreur. Elle a omis d'accorder le déterminant dans « leur parents » (leurs). Pour ce qui est des mots reliés aux groupes du nom, sur les 33 que contient son texte final, elle a réussi à en accorder 32, soit 96% de ces mots.

Si l'on compare avec son texte témoin, elle avait deux erreurs d'accord du verbe et quatre erreurs d'accord dans le groupe du nom. Ainsi, elle a maintenu le

même nombre d'erreurs pour l'accord du verbe et mais a obtenu une baisse de trois erreurs pour l'accord dans le groupe du nom.

Bref, si l'on compare avec son texte témoin, elle s'est améliorée en lien avec les deux règles grammaticales. En effet, dans son texte témoin, elle avait réussi à accorder 87% de ses verbes, alors que dans le texte final elle a accordé 90% de ses verbes. Mentionnons par contre, qu'elle a conservé le même nombre d'erreurs. Son amélioration la plus visible concerne l'accord dans le groupe du nom, car elle a réussi à accorder 96% des déterminants, noms et adjectifs qui composent ses groupes du nom, comparativement à 88, 2% de ceux-ci dans le texte témoin. Autrement dit, elle avait déjà de bons résultats dans le texte témoin, mais elle a quand même réussi à améliorer ses résultats dans le texte final.

Et si l'on compare ses résultats avec ceux du groupe auquel elle appartient, elle est donc sous la moyenne de son groupe et ce, pour les deux règles grammaticales. Pour l'accord du verbe, la moyenne du groupe est de 3,2 erreurs alors que l'élève a deux erreurs et, pour l'accord dans le groupe du nom, la moyenne est de 2,2 alors qu'elle n'a qu'une seule erreur.

### *2.2.7 Évaluation du transfert*

En ce qui concerne l'accord du verbe, et à la lumière de ses résultats, cette élève a fait un transfert neutre. En effet, elle a maintenu le même nombre d'erreurs, tant dans ses textes que dans la dictée témoin 1 et finale 1. Par contre, pour ce qui est de l'accord dans le groupe du nom, il faut dire que cette élève a réussi un transfert positif de ses connaissances grammaticales. En effet, elle a diminué de façon significative le nombre d'erreurs de ce type dans ses textes et dans sa dictée témoin 2 et sa dictée finale 2.

## 2.3 Fille 3 (19B)

Tableau 16 : Les résultats de la Fille 3

Verbes		GN		Verbes		GN	
T.T.	T.F.	T.T.	T.F.	D.T.1	D.F.1	D.T.2	D.F.2
4	3	7	6	2	2	13	8

## 2.3.1 Texte témoin

Dans son texte témoin, cette élève a fait quatre erreurs d'accord du verbe et sept erreurs relatives à l'accord dans le groupe du nom. En ce qui concerne les erreurs qui ont trait aux verbes, on retrouve deux mauvais accords du participe passé avec être, soit « ma famille est noyé » (noyée) ainsi que « je suis fatiguer » (fatiguée), deux erreurs dues à la confusion des terminaisons *é/er*, c'est-à-dire « je vais cherché » (chercher) et « je dois m'armé » (m'armer). Nous avons également compilé une autre erreur, soit « je revien » (reviens). Cependant, il s'agit finalement d'une erreur d'orthographe, car cette terminaison n'existe pas. Cette erreur ne fut donc pas compilée avec les erreurs d'accord du verbe. Ainsi, sur les 30 verbes que contient son texte, cette élève a réussi à en accorder correctement 25, soit 83,3% des verbes. Ce résultat la place juste sous la moyenne d'erreurs de son groupe qui est de 5,6 erreurs par élève.

En ce qui concerne l'accord dans le groupe du nom, les erreurs de cette élève concernent principalement l'accord du nom et de l'adjectif. Ainsi, il y a déjà deux erreurs dans le titre « Mes vacance gâcher » (vacances gâchées). Un peu plus loin, on retrouve également quatre erreurs en lien avec le pluriel des noms, soit « le bateaux » (bateau), nom qu'elle a mis au pluriel pour une raison obscure, « les profondeur » (profondeurs), « les mauvaises rencontre » (rencontres) et « les bête » (bêtes). Finalement, il y a une erreur qui concerne le féminin de l'adjectif, soit « j'ai la main crispé » (crispée). Bref, sur les 73 mots relatifs aux groupes du nom qui composent son texte, elle en a bien accordé 66, soit 90,4% des déterminants, des noms et des

adjectifs. Cependant, son résultat de sept erreurs la place nettement au-dessus de la moyenne de son groupe qui est de 3,2 erreurs par élève.

### *2.3.2 Dictée témoin 1*

Dans cette dictée qui portait sur l'accord des verbes, cette élève n'a fait que deux erreurs reliées à la présence de mots écrans entre le sujet et le verbe. Ainsi, elle a écrit « Il nous offrirons » (offriront) et « je vais vous racontez » (raconter). Bref, sur les 15 verbes de la dictée, cette élève a réussi à en accorder 13, soit 86,6% des verbes. Ce résultat la met presque sur un pied d'égalité avec la moyenne de son groupe, le groupe B, qui est de 2,3 erreurs alors qu'elle a fait deux erreurs. Voyons maintenant si elle a corrigé ses erreurs dans la dictée finale.

### *2.3.3 Dictée finale 1*

Dans sa dictée finale, cette élève a le même nombre d'erreurs que dans la dictée témoin, soit deux erreurs. Une de ces deux erreurs est une erreur répétée, soit « ils nous offrirons » (offriront), alors que la seconde est une erreur ajoutée, c'est-à-dire qu'elle n'était pas présente dans la dictée témoin. Il s'agit de « brûlais » (brûlait). Il est intéressant de noter que, dans la dictée témoin, cette élève avait écrit « brulait ». Il ne manquait donc que l'accent circonflexe, accent qui est apparu dans la dictée finale, mais cette fois, le verbe avait une terminaison erronée. Enfin, l'élève a réussi à corriger l'une de ses deux erreurs initiales, soit « je vais vous raconter ». Donc, encore une fois, l'élève a réussi à accorder 13 des 15 verbes de la dictée, soit 86,6% des verbes. Par contre, cette fois, elle est légèrement au-dessus de la moyenne de son groupe avec deux erreurs alors que la moyenne de son groupe est de 1,4 erreurs par élève.

### 2.3.4 Dictée témoin 2

Dans sa dictée témoin, cette élève a fait 13 erreurs relatives à l'accord dans le groupe du nom. Ainsi, elle a fait trois erreurs en confondant le genre du nom, soit les déterminants « cette » dans l'expression « Sur cet île » (cette), « cet » dans la séquence « cette énorme avion » et « Quel » dans « Quelle bel été! ». Ensuite, elle a mal accordé les adjectifs « enchanter » (enchantée), « plate » (plates), « doré » (dorées), « étoilé » (étoilée), « belle » (belles), et « bleu » (bleue), sans oublier les noms « roche » (roches), « vacance » (vacances) et « seconde » (secondes) . Elle a aussi négligé d'accorder au pluriel le déterminant « Quelles » dans la phrase « Quelle belle vacances » (Quelles). Bref, sur 30 mots relatifs à des groupes du nom, l'élève a réussi à en accorder correctement 17, soit 56,6% des déterminants, noms et adjectifs qui composent les groupes du nom. Si l'on compare son résultat à celui du groupe auquel elle appartient, on voit qu'elle est au-dessus la moyenne. En effet, elle a 13 erreurs alors que la moyenne de la classe est de 8,5 erreurs. Voyons maintenant ce qu'il en est dans sa dictée finale.

### 2.3.5 Dictée finale 2

Dans la dictée finale, cette élève a fait huit erreurs relatives en lien avec l'accord dans le groupe du nom. Malheureusement, sept de ces huit erreurs sont des erreurs répétées, c'est-à-dire qu'elles sont présentes à la fois dans le texte témoin et dans le texte final. Il est intéressant cependant de voir que deux de celles-ci, soit les adjectifs « enchanté » et « dorés » ont quand même subi une évolution. Ainsi, dans la dictée témoin, l'élève avait écrit « enchanter », alors que, dans la dictée finale, elle a écrit « enchanté ». L'accord est toujours incorrect, mais la terminaison a changé. Aussi, l'adjectif « doré » a subi une transformation. Dans la dictée témoin, il était écrit « doré », alors que dans la dictée finale, il est devenu « dorés ». On voit donc que dans la dictée témoin, l'adjectif n'était pas accordé ni au féminin, ni au pluriel, alors que dans la dictée finale, l'adjectif est désormais au pluriel. Cela ne suffit

cependant pas à éliminer l'erreur, car le nom auquel se rapporte l'adjectif « dorées » est « flammes », un nom, non seulement au pluriel, mais également au féminin. Enfin, elle a une erreur ajoutée, soit « aux feuilles verts » (vertes); erreur qui n'était pas dans sa dictée témoin. Bref, sur les 30 mots ciblés en lien avec les groupes du nom de la dictée, elle en a bien accordé 22, soit 73,3% de ces mots. Ce résultat la place encore une fois au-dessus de la moyenne d'erreurs de son groupe qui est de 5,3 erreurs par élève alors qu'elle en a huit.

### 2.3.6. *Texte final*

Dans son texte final, cette élève a fait un total de neuf erreurs, soit trois erreurs relativement à l'accord du verbe et six erreurs en lien avec l'accord dans le groupe du nom. En ce qui concerne l'accord du verbe, elle a fait deux erreurs où elle n'a pas accordé le verbe avec son sujet : « la fusée atteris » (atterrit) et « je bondit » (je bondis). Elle a également fait une erreur reliée à la terminaison du verbe, soit « arriver » (arrivée ou arrivés, selon le sens). Nous avons également compilé l'erreur « la fuser s'envol » (s'envole), mais il s'agit finalement d'une erreur d'orthographe. En effet, cette terminaison verbale n'existe pas. Cette erreur n'a donc pas été compilée dans les erreurs d'accord du verbe. Bref, sur les 20 verbes que contient son texte final, elle a réussi à en accorder correctement 17, soit 85% des verbes. Ce résultat la place au-dessus de la moyenne de sa classe qui est 2,5 erreurs par élève.

En ce qui a trait aux six erreurs relatives à l'accord dans le groupe du nom, la moitié d'entre elles concernent l'accord de l'adjectif. Ainsi, elle a écrit « la station spatial » (spatiale), « des fusées spatials » (spatiales) et « une étrange personne épeurer » (apeurée). Elle a également fait deux erreurs fort curieuses où elle a, pour une raison inconnue, accordé un nom et un adjectif au pluriel alors que ce n'était pas nécessaire : « la fusées » (fusée) et « une planète toute roses » (rose). Enfin, elle a confondu le genre du nom « heure » en écrivant « un heure » (une heure). Ainsi, sur les 53 mots relatifs à des groupes du nom à l'intérieur de son texte, elle a réussi à bien

en accorder 49, soit 92,4% de ces mots. Ce résultat la place cependant au-dessus de la moyenne d'erreurs de son groupe qui est de 1,8 erreurs par élève, alors qu'elle en a six.

### 2.3.7 Évaluation du transfert

À la lumière des résultats de cette élève, nous pouvons conclure que, pour ce qui est de l'accord du verbe, il faut parler d'un transfert neutre, mais qui pourrait devenir un transfert résolument positif à l'avenir. En effet, dans les dictées sur le verbe, l'élève a maintenu le même nombre d'erreurs, alors que dans son texte final, elle a réussi à faire une erreur de moins que dans son texte témoin. En ce qui concerne l'accord dans le groupe du nom, le transfert positif se dessine davantage. En effet, il est manifeste dans les dictées consacrées à cette règle, car l'élève enregistre une baisse de cinq erreurs entre la dictée témoin 2 et la dictée finale 2. Par contre, dans son texte, elle n'a fait qu'une erreur relative à l'accord dans le groupe du nom de moins que dans son texte témoin. Il faut donc parler d'un transfert neutre positif.

## 2.4 Fille 4 (9A)

**Tableau 17 : Les résultats de la Fille 4**

Verbes		GN		Verbes		GN	
T.T.	T.F.	T.T.	T.F.	D.T.1	D.F.1	D.T.2	D.F.2
2	0	2	2	1	0	5	2

### 2.4.1 Texte témoin

Cette élève ne semble pas avoir de difficultés particulières, car elle ne totalise que deux erreurs de chaque type dans son texte témoin. En ce qui a trait aux erreurs de verbes, elle a confondu les terminaisons *er/ez* (« *je vais vous parlez* ») et elle a mal accordé un participe passé avec être (« *je suis parti* »). Bref, sur les 29 verbes que contient son texte, 27 d'entre eux sont bien accordés, soit 93,1 % des verbes. Ce

résultat la place nettement sous la moyenne d'erreurs de son groupe, le groupe A, qui est 4,5 pour les verbes alors qu'elle n'en a que deux.

Quant aux accords dans le groupe du nom, elle a une erreur relative au féminin « ma préféré » (préférée) et une erreur qui concerne le pluriel du nom, soit « mes grand-parents » (grands-parents). Ainsi, sur les 90 mots relatifs à des groupes du nom que l'on retrouve dans son texte, elle a réussi à en accorder correctement 88, soit 97,7% de ces mots. Encore une fois, elle se retrouve sous la moyenne de son groupe qui est de 3,4 erreurs par élève, car elle a deux erreurs.

#### *2.4.2 Dictée témoin 1*

Dans cette dictée, cette élève n'a fait qu'une seule erreur, soit une confusion des terminaisons *é/er* : « je vais vous raconté » (raconter). Bref, sur les 15 verbes que contient la dictée, elle a réussi à en accorder correctement 14, soit 93,3% des verbes. Ce résultat la place nettement parmi les meilleurs de son groupe dont la moyenne d'erreurs est de 3,4 erreurs par élève alors qu'elle n'a qu'une seule erreur.

#### *2.4.3 Dictée finale 1*

Dans sa dictée finale, cette élève n'a aucune erreur en lien avec l'accord du verbe. Elle a donc corrigé l'erreur qu'elle avait dans la dictée témoin et n'en a pas ajouté. C'est encore une fois l'un des meilleurs résultats de la classe A pour cette dictée où la moyenne d'erreur du groupe est de 2,3 erreurs par élève.

#### *2.4.4 Dictée témoin 2*

Dans sa dictée témoin, cette élève a fait cinq erreurs relativement à l'accord dans le groupe du nom. Elle a mal accordé les adjectifs « dorés » (dorées), « étoilé » (étoilée) et « belle » (bel); le nom « heures » et le déterminant « Quel » qu'elle a mis

au féminin singulier alors qu'il se rapporte au nom masculin singulier « été ». Bref, sur les 30 mots ciblés comme faisant partie des groupes du nom de la dictée, elle en a bien accordé 25, soit 83,3% de ces mots. Ce résultat la place nettement sous la moyenne d'erreurs de sa classe qui est de 10,7 erreurs par élève alors qu'elle a cinq erreurs.

#### *2.4.5 Dictée finale 2*

Dans sa dictée finale, cette élève a fait deux erreurs, ce qui signifie une baisse de trois erreurs par rapport à la dictée témoin. Malheureusement, ces deux erreurs sont des erreurs répétées, soit « étoilé » (étoilée) et « huit heure » (heures). Malgré tout, elle a quand même réussi à corriger les trois autres erreurs que l'on retrouvait dans sa dictée témoin. Bref, elle a réussi à accorder correctement 28 des 30 mots ciblés pour les groupes du nom, soit 93,3% de ces mots. Ce résultat lui permet de se placer encore une fois sous la moyenne d'erreurs du groupe auquel elle appartient qui est de 6,7 erreurs par élève puisqu'elle n'a que deux erreurs.

#### *2.4.6 Texte final*

Dans son texte final, cette élève n'a fait aucune erreur relativement à l'accord du verbe, mais deux erreurs en lien avec l'accord dans le groupe du nom. L'une de ces deux erreurs est une erreur répétée. En effet, elle était également présente dans le texte témoin. Il s'agit de « mon activité préféré » (préférée). Par contre, dans ce cas-ci, le mot « préféré » est un adjectif, alors que dans le texte témoin, il était un nom. L'élève a également confondu le genre du nom « hôtel » en écrivant « la même hôtel » (le même hôtel). En revanche, il est intéressant de voir qu'elle a bien accordé les déterminants et adjectifs qui sont reliés au mot « été » comme ce fut le cas dans sa dictée finale 2, mais non dans la dictée finale 1. C'est un exemple de transfert. Elle a donc réutilisé l'apprentissage fait dans le cadre du projet et de la dictée en écrivant son texte final. Ainsi, sur les 51 mots relatifs à des groupes

du nom qui composent son texte, elle en a accordé correctement 49, soit 96% de ces mots.

Bref, pour ce qui est de l'accord du verbe, il va sans dire que son résultat la situe encore parmi les meilleures de sa classe dont la moyenne d'erreur est de 3,2 erreurs par élève. Et, pour l'accord dans le groupe du nom, elle obtient un résultat quasi identique à la moyenne de son groupe qui est de 2,2 erreurs par élève, car elle a deux erreurs de ce type.

#### 2.4.7 Évaluation du transfert

En ce qui a trait à l'accord du verbe, cette élève a réalisé un transfert neutre positif, car elle a réussi à éliminer les deux erreurs de son texte témoin et la seule erreur de sa dictée témoin 1. Pour ce qui est de l'accord dans le groupe du nom, il y a transfert neutre entre le texte témoin et le texte final et un transfert positif, soit une baisse de trois erreurs, entre la dictée témoin 2 et la dictée finale 2.

#### 2.5 Fille 5 (24B)

**Tableau 18 : Les résultats de la Fille 5**

Verbes		GN		Verbes		GN	
T.T.	T.F.	T.T.	T.F.	D.T.1	D.F.1	D.T.2	D.F.2
11	4	3	4	7	4	16	9

##### 2.5.1 Texte témoin

Dans son texte témoin, elle a fait 11 erreurs d'accord du verbe et trois erreurs d'accord dans le groupe du nom. En ce qui concerne les verbes, la moitié de ses erreurs résultent d'un mauvais accord du verbe avec son sujet. Ainsi, elle a écrit « Ma maman ne vousllais pas » (voulait), « ont montais » (montait), « s'étais drôl » (c'était), « des personnes sotais » (sautaient), « qu'il tombe » (qu'ils tombent, elle n'a pas utilisé le bon pronom) et « qu'i se fasse mal » (qu'ils se fassent mal). Cette élève

semble également avoir de la difficulté à différencier les terminaisons er/é : « nous sommes aller » (allés), « je vais jamais oublillé » (oublier) et à accorder correctement le participe passé avec l'auxiliaire être : « nous étions toute trempé » (trempés ou trempées, selon le sens), « nous sommes reparti » (repartis) et « nous sommes retourné » (retournés). Bref, sur les 36 verbes que contient son texte, elle en a bien accordé 25, soit 69,4% des verbes. Ce résultat la place malheureusement au-dessus de la moyenne d'erreurs du groupe auquel elle appartient, soit le groupe B, qui cumule une moyenne de 5,6 erreurs pour les verbes dans le texte témoin. Il faut dire aussi que cette élève est l'une des plus faibles de la classe B.

Elle a fait beaucoup moins d'erreurs relatives à l'accord dans le groupe du nom. Premièrement, elle a fait une erreur assez curieuse : « Moi et ma familles » (famille). Pour une raison obscure, elle a mis le nom au pluriel, alors qu'il devrait être au singulier. Un peu plus loin dans le texte, elle a omis d'accorder le nom dans la séquence, « nous étions en panallon » (pantalons). Finalement, elle a utilisé le mauvais pronom en associant le pronom « il » au groupe du nom « des personnes ». Donc, non seulement le nom devrait être au féminin, mais également au pluriel. En résumé, cette élève a donc accordé 39 des 42 mots relatifs à des groupes du nom que contient son texte, soit 92,8 % de ces mots. Ce nombre d'erreurs la place une fois de plus au-dessus du nombre d'erreurs moyen de son groupe qui est de 3,2 erreurs par élève.

### 2.5.2 *Dictée témoin 1*

Dans la dictée témoin, qui portait sur l'accord du verbe, cette élève est celle de son groupe qui a fait le plus d'erreurs, soit sept. Elle a fait trois erreurs en lien avec un mauvais accord du verbe avec son sujet « Cettais » (C'était), « brullais » (brûlait) et « tombais » (tombaient). Elle a également confondu les terminaisons ez/er dans les cas suivants « pranders » (prendrez), « raconter » (racontez) et « aimez » (aimer). Dans le cas du verbe « raconter », elle s'est évidemment laissée tromper par la

présence du mot écran entre le verbe et son sujet. Ce fut également le cas ici : « il nous evrions » (offriront). Bref, sur les 15 verbes que contenait la dictée, elle en a accordé correctement huit, soit 53,3%. Bien sûr, ce résultat la place très au-dessus de la moyenne de son groupe qui est de 2,3 erreurs par élève alors qu'elle en a sept.

### *2.5.3 Dictée finale 1*

Dans sa dictée finale, cette élève a fait quatre erreurs et malheureusement, ce sont toutes des erreurs répétées : « C'étais » (C'était), « brûlaient » (brûlait), « offrirons » (offriront) et « racontées » (raconter). Il est cependant intéressant de constater que chacun de ses verbes a néanmoins subi une transformation entre la dictée témoin et la dictée finale. Ainsi, chacun a vu une amélioration dans son orthographe. Par exemple, « evvriions » est devenu « offrirons ». Certes, le verbe n'est toujours pas bien accordé avec son sujet, mais son orthographe a été rectifiée. Les terminaisons ont également évolué entre les deux dictées. Notamment, le « brullais » de la première dictée est devenu « brûlaient » dans la seconde, tout comme « facontez » est devenu « racontées ». Donc, l'élève a refait des erreurs sur les mêmes verbes dans les deux dictées, mais on note une évolution dans sa compréhension de leur accord et même de leur orthographe. Ajoutons à cela que l'élève a réussi à en corriger trois de ses erreurs initiales, soit « tombaient », « prenez » et « aimer ». Bref, sur les 15 verbes de la dictée, cette élève a réussi à en accorder 11, soit 73,3% des verbes. Ce résultat la place quand même au-dessus de la moyenne de son groupe qui est de 1,4 erreurs par élève, alors qu'elle en a quatre.

### *2.5.4 Dictée témoin 2*

Dans sa dictée témoin qui portait sur l'accord dans le groupe du nom, cette élève a fait 16 erreurs. Quatre de ses erreurs sont dues à une confusion des terminaisons *er/é* des adjectifs ou participes passés : « enchanter » (enchantée) , « entourer » (entourer) , « dorrer » (dorées) et « étoiler » (étoilée) ». De plus, elle a

mal accordé les adjectifs « plate » (plates), « haute » (hautes) , « belle » (belles), « bleu » (bleue), « verte » (vertes), « petit » (petits), « sucrées » (sucrés) et « belle » (bel) . Le nom « vacance » (vacances) ne fut pas bien accordé non plus, pas davantage que les déterminants « Quelle » (Quelles) et « Quelle » (Quel); ce dernier étant mis au féminin alors qu'il se rapporte au nom « été » qui est masculin. L'élève a aussi confondu le genre du nom « avion », car elle a mis le déterminant « cette » (cet) au féminin alors qu'il devrait être masculin. Bref, sur les 30 erreurs ciblées de la dictée, l'élève a réussi à bien en accorder 14 , soit 46,6% de ces mots. Ce résultat la place malheureusement bien au-dessus de la moyenne des erreurs de sa classe qui est de 8,5 erreurs par élève, alors qu'elle en a cumulé 16.

#### 2.5.5 *Dictée finale 2*

Dans sa dictée finale, cette élève a fait neuf erreurs. C'est une baisse de sept erreurs par rapport à sa dictée témoin. Hélas, ces neuf erreurs sont toutes des erreurs répétées : « entourée » (entouré), « dorrer » (dorées), « étoilé » (étoilée), « Quelle » (Quelles), « belle » (belles), « vacance » (vacances), « cette » (cet), « Quelle » (Quel) et « belle » (bel). Encore une fois, on observe une certaine évolution dans le cas des adjectifs « entouré » et « étoilée ». Dans la dictée témoin, on lisait sur la feuille de l'élève « le feu entourer », ce qui est devenu « le feu entourée » dans la dictée finale. L'élève a donc réussi à différencier les terminaisons er/é, mais malheureusement, l'accord n'est pas encore adéquat. C'est la même chose avec « la nuit étoilée » qui était « la nuit étoiler » dans la dictée témoin pour devenir « la nuit étoilé » dans la dictée finale. Ajoutons à cela que l'élève a réussi à corriger les sept autres erreurs que l'on retrouvait dans sa dictée témoin. Bref, sur les 30 mots relatifs aux groupes du nom dans cette dictée, cette élève a réussi à en accorder correctement 21, soit 70% de ces mots. Cependant, ce résultat se situe largement au-dessus de la moyenne de son groupe qui est de 5,3 erreurs par élève tandis qu'elle en a totalisé neuf.

### 2.5.6 *Texte final*

Dans son texte final, cette élève a fait un total de huit erreurs, soit quatre erreurs relatives à l'accord du verbe et quatre erreurs en lien avec l'accord dans le groupe du nom. En ce qui concerne les erreurs de verbes, deux d'entre elles concernent un mauvais accord du verbe avec son sujet : « Mes parents sapelles » (s'appellent) et « il es » (est). Il y a également une autre erreur qui est reliée à une confusion entre les terminaisons er/é, « il ma préparer » (il m'a préparé) et une autre qui fut difficile à catégoriser à prime abord : « on ta préparé » (on t'a préparé). Nous pensions qu'il s'agissait d'une erreur d'homophone, mais, lorsque nous l'avons questionné à ce sujet, l'enseignant de l'élève a conclu qu'il s'agissait d'une erreur d'accord du verbe. Nous l'avons donc comptabilisée. Ainsi, sur les 23 verbes que contient son texte, elle en a bien accordé 19, soit 82,6 % des verbes. Malheureusement, cette note la place nettement au-dessus du nombre moyen d'erreurs de sa classe qui est de 2,5 erreurs par élève, alors qu'elle en a quatre.

Pour ce qui est de ses erreurs relatives à l'accord dans le groupe du nom, elle en a deux qui sont causées par un mauvais accord du nom avec son déterminant : « un cadeaux » (cadeau) et « ce boutons » (bouton). Dans le premier cas, il est possible que ce soit également une erreur d'orthographe grammaticale, mais nous l'avons comptabilisée comme une erreur d'accord du nom. La deuxième erreur est cependant plus nébuleuse et il est pertinent de se demander pourquoi l'élève a accordé le nom au pluriel alors que le déterminant était au singulier. Elle a également fait une erreur en lien avec l'accord du nom au pluriel « beaucoup de chose » (choses) et une autre en lien avec l'accord du nom au féminin « la planète animal » (animale). Bref, sur les 43 mots relatifs à des groupes du nom que contient son texte, elle en a bien accordé 39, soit 90,6% de ces mots. Malheureusement, ce résultat la place au-dessus du nombre moyen d'erreurs de sa classe qui est de 1,8 erreurs par élève, alors qu'elle en a quatre.

### 2.5.7 Évaluation du transfert

Dans le cas de cette élève, il faut parler de transfert positif en ce qui concerne l'accord du verbe. Ainsi, dans ses textes et entre la dictée témoin 1 et la dictée finale 1, elle a réussi à diminuer de façon significative le nombre d'erreurs. Elle a diminué de sept erreurs entre les deux textes et de trois erreurs entre la dictée témoin 1 et la dictée finale 1. Concernant, la deuxième règle, il y a définitivement un transfert positif en ce qui concerne la dictée témoin 2 et la dictée finale 2. En effet, l'élève enregistre une baisse de sept erreurs entre ces deux dictées. Pour ce qui est des textes, il faut parler d'un transfert neutre négatif, car elle est passée de trois erreurs dans son texte témoin à quatre erreurs dans son texte final.

### 2.6 Garçon 1 (26B)

**Tableau 19 : Les résultats du Garçon 1**

Verbes		GN		Verbes		GN	
T.T.	T.F.	T.T.	T.F.	D.T.1	D.F.1	D.T.2	D.F.2
7	3	7	6	4	1	9	7

#### 2.6.1 Texte témoin

Dans son texte témoin, cet élève a fait sept erreurs relatives à l'accord du verbe et sept erreurs en lien avec l'accord dans le groupe du nom. Il semble avoir des difficultés avec l'accord du verbe. Ainsi, la majorité de ses erreurs sont dues soit à un mauvais accord du verbe avec son sujet : « je part » (pars), « tout le monde étais » (était), « un qui étais » (était), et « ils me rapporte » (rapportent). Il a également confondu les terminaisons é/er dans les deux cas suivants : « On a décoller » (décollé) et « l'avion a pencher » (penché). Nous avons également considéré les erreurs : « Tout allai » (allait), « des pas qui se dirigeai » (dirigeaient), « il avai » (avait) et « c'étaï » (c'était), mais ces terminaisons n'existent pas. Elles ont donc été retirées du total des erreurs d'accord du verbe. Enfin, il a mal accordé le participe passé avec l'auxiliaire

être dans la séquence : « on c'est écraser » (écrasés) et il a confondu une fois de plus les terminaisons er/é. Bref, sur les 24 verbes que contient son texte, il en a bien accordé 17, soit 70,8 % des verbes. Ce résultat le place au-dessus de la moyenne de sa classe qui est de 5,6 erreurs par élève alors qu'il en a sept.

En ce qui a trait aux accords dans le GN, cet élève semble avoir des difficultés avec l'accord du pluriel. Ainsi, il a écrit « plin d'os de dinosor » (dinosaures), « les trois trou d'ouvert » (trous, ouverts), « deux jour » (jours) et « des personne » (personnes). Curieusement, il a également accordé au pluriel un nom qui n'aurait pas dû l'être : « en avions » (avions) et il a confondu le genre du nom « noix », car dans l'extrait suivant, il a mis le déterminant qui s'y rapporte au masculin : « j'en a pris un » (une). Bref, sur les 58 mots qui se rapportent aux groupes du nom présents dans son texte, il a réussi à en accorder correctement 51, soit 87,9% de ces mots. Ce résultat le place néanmoins au-dessus du nombre d'erreurs moyen de son groupe qui est de 3,2 erreurs par élève, alors qu'il en a commis sept.

### 2.6.2 Dictée témoin 1

Dans sa dictée témoin, cet élève a fait quatre erreurs. Trois d'entre elles sont dues à la présence d'un mot écran entre le verbe et le sujet : « le feu qui brulais » (brûlait), « les gros flocons de neige qui tombais » (tombaient) et « ils nous offrions » (offriront). Il a également une erreur due à la terminaison du verbe, une confusion des terminaisons er/ez : « Simon et toi en prendrer » (prenez). Bref, sur les 15 verbes que contenait la dictée, le garçon 1 a réussi à en accorder correctement 11, soit 73,3,6% des verbes. Ce résultat le place cependant bien au-delà du nombre moyen d'erreurs de sa classe qui est de 2,3 erreurs par élève, alors qu'il en a totalisé quatre. Voyons maintenant ce qu'il en est dans sa dictée finale.

### 2.6.3 Dictée finale 1

Dans sa dictée finale, cet élève n'a fait qu'une seule faute et il s'agit de celle-ci « ils nous offrirons », laquelle est une erreur répétée, c'est-à-dire qu'elle était déjà présente dans la dictée témoin. L'élève a donc réussi à corriger trois de ses quatre erreurs initiales. Il obtient alors 14 verbes correctement accordés sur 15, soit 93,3%. Cette fois, il est presque sur un pied d'égalité avec le nombre moyen d'erreurs de son groupe qui est de 1,4 erreurs par élève alors qu'il n'a qu'une seule erreur.

### 2.6.4 Dictée témoin 2

Dans sa dictée témoin qui portait sur l'accord dans le groupe du nom, cet élève a fait neuf erreurs. Ainsi, il a curieusement accordé le nom « île » au pluriel en écrivant « îls ». Cela pourrait également être une erreur d'orthographe, mais nous l'avons comptabilisée comme une faute d'accord. Il a aussi omis d'accorder au pluriel « belle » (belles), « vacance » (vacances) et l'adjectif « Quel » (Quelles) qu'il en a en plus mis au masculin alors qu'il devrait être féminin. En ce qui a trait à l'accord des adjectifs, il a aussi manqué l'accord de « bleu (bleue) » et « sucrées » (sucrés) en plus d'écrire « Quel belle été ! ». (Quel bel été!) Ainsi, malgré un déterminant masculin, il a accordé l'adjectif au féminin. Il a aussi mis le nom « bateau » au pluriel en écrivant « bateaux » alors que celui-ci devrait être au singulier et enfin, il a oublié d'écrire le nom « fruit », ce qui lui a valu une autre erreur, car nous ne savons pas s'il l'aurait accordé correctement ou non. De plus, ce mot faisait partie des erreurs ciblées de la dictée témoin 2. Bref, sur les 30 mots relatifs à des groupes du nom que contenait la dictée, l'élève a réussi à bien en accorder 21, soit 70% de ces mots. Avec un tel résultat, il est tout juste au-dessus du nombre moyen d'erreurs de son groupe qui est de 8,5 erreurs par élève, alors qu'il a neuf erreurs.

### 2.6.5 Dictée finale 2

Dans sa dictée finale, cet élève cumule sept erreurs. Parmi celles-ci, cinq erreurs sont malheureusement des erreurs répétées, qui étaient déjà présentes dans la dictée témoin. C'est le cas de « îls » (île), « Quel » (Quelles) , « belle » (belles), « sucrées » (sucrés) et « belle » (bel). En ce qui concerne les deux autres erreurs, il s'agit d'erreurs ajoutées, c'est-à-dire qu'elles n'étaient pas dans la dictée témoin. Il s'agit de « enchantés » (enchantée) et de « cette énorme avion » (cette). Il a néanmoins réussi à corriger quatre de ses erreurs initiales. Bref, sur 30 mots relatifs à des groupes du nom, l'élève a réussi à bien en accorder 23, soit 76,6% de ces mots. Cette fois encore, son résultat le situe légèrement au-dessus du nombre moyen d'erreurs du groupe auquel il appartient et qui est de 5,3 erreurs par élève. Pour sa part, il en a sept.

### 2.6.6. Texte final

Dans son texte final, le garçon 1 cumule un total de neuf erreurs, soit trois erreurs de verbe et six erreurs d'accord du groupe du nom. En ce qui concerne les erreurs d'accord du verbe, il y a deux erreurs relatives à l'accord du participe passé avec être : « On est parti » (partis) et « J'étais tromatiser » (traumatisé). Dans ce dernier cas, outre une erreur d'orthographe, il y a également une confusion er/é. Enfin, la dernière erreur relative à l'accord des verbes concerne un mauvais accord du verbe avec son sujet : « tout le monde étaient » (était). Au début, nous avons également compilé les erreurs : « une fusée s'enallai (s'en allait), « l'avion étai » (était). Cependant, il s'agit de terminaisons qui n'existent pas. Ces erreurs furent donc retirées du total des erreurs d'accord du verbe. Bref, sur les 34 verbes que contient son texte, l'élève en a accordé correctement 29, soit 85,2% des verbes. Cependant, ce résultat le place légèrement au-dessus du nombre moyen d'erreurs de sa classe qui est de 2,5 erreurs par élève alors qu'il en a lui-même trois.

En ce qui concerne les accords dans le groupe du nom, le garçon 1 a fait six erreurs. La plupart de ses erreurs sont reliées à l'accord du pluriel. Ainsi, l'élève a omis d'accorder au pluriel le déterminant « toute » (toutes), les noms « sorte » (sortes), « question » (questions) et les adjectifs « une planète inconnue » (inconnue) et « de question bizarre » (bizarres). Enfin, il a mal accordé le nom « monde » dans l'expression « tout le monde » (monde). Il l'a mis au pluriel alors qu'il devrait être au singulier. Bref, sur les 39 mots relatifs aux groupes du nom, le garçon 1 en a bien accordé 33, soit 84,6% de ces mots. Malheureusement, si l'on compare son résultat avec ceux de ses camarades de classe, on note qu'il est nettement au-dessus du nombre moyen d'erreurs de son groupe qui est 1,8 erreurs par élève alors que lui en a six.

### 2.6.7 Évaluation du transfert

En ce qui a trait à l'accord du verbe, cet élève a réussi un transfert positif de ses apprentissages. Il a enregistré une baisse de quatre erreurs entre ses deux textes et une baisse de trois erreurs entre les deux dictées consacrées aux verbes. Pour ce qui est de l'accord dans le groupe du nom, il faut parler de transfert neutre positif, car entre les deux textes, l'élève a fait une erreur de moins et deux erreurs de moins entre les deux dictées.

## 2.7 Garçon 2 (3B)

**Tableau 20 : Les résultats du Garçon 2**

Verbes		GN		Verbes		GN	
T.T.	T.F.	T.T.	T.F.	D.T.1	D.F.1	D.T.2	D.F.2
2	5	3	1	3	6	10	10

### 2.7.1 Texte témoin

Dans son texte témoin, cet élève totalise cinq erreurs, dont deux sont des erreurs d'accord du verbe. Celles-ci sont majoritairement reliées à la terminaison du

verbe. Ainsi, il a écrit « il a trouver » (trouvé), erreur où l'élève a confondu les terminaisons *er/é* et aussi, « il fais cuire » (fait). Cette dernière erreur est due à un mauvais accord du verbe avec son sujet. À l'origine, nous avons compilé huit autres erreurs, soit « Martin par » (part), « il pere conaissese » (il perd connaissance), « il ai » (est), « il prent » (prend), « Martin trouvr » (trouve), « il dor » (il dort), « il pare » (part) et « il a ouver » (ouvert). Cependant, étant donné que les terminaisons écrites par l'élève sont incomplètes et la façon dont il a écrit les verbes n'existe pas, nous avons finalement considéré ces erreurs comme des erreurs d'orthographe d'usage. Nous n'avons donc pas considéré ces erreurs lorsque nous avons calculé le total des erreurs relatives à l'accord du verbe dans le texte de cet élève. Bref, sur les 22 verbes que contient son texte, il a réussi à en accorder 12, soit 54,5%. Il est donc sous le nombre moyen d'erreurs dans sa classe qui est de 5,6 erreurs par élève alors qu'il en a deux.

Pour ce qui est des erreurs relatives à l'accord dans le groupe du nom, on en compte trois dans le texte témoin de cet élève. Il y a d'abord un erreur d'accord de l'adjectif et ce, dans le titre même du texte « Seule sur une île déserte » (Seul). En fait, l'adjectif devrait être au masculin, car le personnage de ce récit s'appelle Martin. Ensuite, l'élève a écrit « des verre » (verres) et il a confondu le genre du nom « abri » en écrivant « une abrie » alors qu'il aurait fallu écrire « un abri ». Bref, sur les 39 mots reliés à des groupes du nom dans le texte de cet élève, il a réussi à en accorder correctement 36, soit 92,3% de ces mots. Avec un tel résultat, il est pratiquement dans la moyenne d'erreurs de sa classe qui est de 3,2 erreurs par élève, car il a trois erreurs.

### *2.7.2 Dictée témoin 1*

Dans sa dictée témoin, cet élève a fait un total de trois erreurs relatives à l'accord du verbe. Il s'agit d'erreurs reliées à la présence d'un mot écran entre le verbe et le sujet : « le feu qui brulais » (brûlait) « les gros flocons de neige qui

tombais » (tombaient) et « ils nous offrirons » (offriront). Il y a également une erreur reliée à la terminaison du verbe; « S'étai » (C'était), mais il s'agit plutôt d'une erreur d'orthographe, car cette terminaison n'existe pas. Bref, sur les 15 verbes présents dans la dictée, l'élève en a bien accordé 11, soit 73,3% des verbes. Malheureusement, ce résultat le place au-dessus de la moyenne des erreurs de sa classe qui est de 2,3 erreurs par élève, car il a trois erreurs.

### *2.7.3 Dictée finale 1*

Dans sa dictée finale, cet élève a fait six erreurs relatives à l'accord du verbe. C'est deux de plus que dans son texte témoin où il n'en avait que quatre. Il s'agit de deux erreurs répétées : « brulais » (brûlait) et « aufrirons » (offriront). Trois autres erreurs se sont ajoutées, c'est-à-dire deux mauvais accords du verbe avec son sujet, soit « C'étais » (C'était) et « tu pensait » (pensais) et une erreur relative au choix du sujet « je vais vous racontez » (raconter). Il y a quand même eu une amélioration en ce qui a trait à « C'étais ». En effet, dans la dictée témoin, il mal orthographié « S'étai » alors que dans celle-ci, il est devenu « C'étais », soit une erreur d'accord du verbe avec son sujet. Finalement, l'élève a fait une confusion des terminaisons er/é « pour joué » (jouer) Bref, neuf verbes sur les 15 verbes sont bien accordés, soit 60% des verbes. Et ce résultat le place loin du nombre moyen d'erreurs de sa classe qui est de 1,4 erreurs par élève alors qu'il en a six.

### *2.7.4 Dictée témoin 2*

Dans sa dictée témoin, cet élève cumule dix erreurs. Ainsi, il a mal accordé les noms « vacance » (vacances), « feuillée » (feuilles) et « seconde » (secondes) et les adjectifs « étoilées » (étoilée), « belle » (belles), « bleu » (bleue), « verte » (vertes) et « belle » (bel). Finalement, il n'a pas bien accordé les déterminants « Quelle » (Quelles) et « au » (aux). Bref, sur les 30 mots relatifs aux groupes du nom de la dictée, il en a accordé correctement 20, soit 66,6% de ces mots. Ce résultat le

place quand même au-dessus du nombre moyen d'erreurs de son groupe qui est de 8,5 erreurs par élève, car il a 10 erreurs.

### 2.7.5 Dictée finale 2

Dans sa dictée finale, cet élève totalise dix erreurs, soit le même nombre d'erreurs que dans sa dictée témoin. Parmi celles-ci, on retrouve six erreurs répétées : « Quelle » (Quelles), « belle » (belles), « vacance » (vacances), « au » (aux), « seconde » (secondes) et « belle » (bel). À cela, on doit compter quatre erreurs ajoutées, soit « entourer » (entouré), « d'orée » (dorées), « cette » (cet) et « Quelle » (Quel). L'élève a quand même réussi à éliminer quatre de ses erreurs initiales. Bref, il a réussi à bien accorder 20 mots en lien avec les groupes du nom sur 30, soit 66,6% de ces mots. Par contre, son résultat le situe nettement au-dessus de la moyenne d'erreurs de sa classe qui est de 5,3 erreurs par élève alors qu'il en a dix.

### 2.7.6 Texte final

Dans son texte final, le garçon 2 cumule un total de cinq erreurs d'accord du verbe; une hausse de trois erreurs comparativement à son texte témoin, et une seule erreur d'accord dans le groupe du nom; deux erreurs de moins que dans son texte témoin. Pour ce qui est de ses erreurs de verbe, deux d'entre elles sont reliées à une confusion entre les terminaisons é/er : « Martin voit une fusée décolé » (décoller) et « les astronotes voient une comète arrivée » (arriver). On retrouve également quelques erreurs où le problème est dans la terminaison du verbe qui est incomplète : « il ai » (est), « il voi » (voit), « il ai détrui » (est détruit) et « il devien » (devient). Mais ces erreurs concernent l'orthographe du verbe et non sa conjugaison. Elle n'ont pas été compilées dans le total des erreurs d'accord du verbe. Les erreurs restantes concernent un mauvais accord avec le sujet : « il parle » (ils parlent, car le « ils » se rapporte à un sujet masculin pluriel), « les tristoies lui donne » (donnent), « un aparaille qui peux » (un appareil qui peut). Bref, sur les 22 verbes de son texte, le

garçon 2 a réussi à en accorder 13, soit 59% des verbes. Ce résultat le place très loin du nombre moyen d'erreurs de son groupe qui est de 2,5 erreurs par élève alors que lui-même en a cinq.

En ce qui concerne son erreur en lien avec l'accord dans le groupe du nom, il s'agit d'une erreur qu'il avait déjà faite dans le texte témoin. Elle se situe dans le titre du texte. Celui-ci s'intitule « Seule sur une planet inconnue », mais, comme dans le premier texte, on apprend dès la première ligne que le personnage de l'histoire est encore Martin. L'adjectif « Seul » doit donc être au masculin. Donc, sur les 56 déterminants, noms et adjectifs se rapportant à des groupes du nom dans son texte, il a réussi à en accorder correctement 55, soit 98,2% de ces mots. Cette fois, son résultat est pratiquement égal à celui du nombre moyen d'erreurs du groupe auquel il appartient, le groupe B, qui est 1,8 erreurs par élève, car il n' a qu'une erreur.

### 2.7.7 Évaluation du transfert

De tout l'échantillon, cet élève est le seul à avoir fait un transfert négatif de ses apprentissages grammaticaux relatifs à l'accord du verbe. En effet, il a fait trois erreurs de plus dans son texte final et dans la dictée finale 1 que dans son texte témoin et la dictée témoin 1. En ce qui concerne l'accord dans le groupe du nom, il faut parler de transfert neutre dans le cas de cette élève. Il a maintenu le même nombre d'erreurs dans les deux dictées relatives à cette règle et il a fait deux erreurs de moins dans son texte final que dans son texte témoin.

## 2.8 Garçon 3 (8A)

**Tableau 21 : Les résultats du Garçon 3**

Verbes		GN		Verbes		GN	
T.T.	T.F.	T.T.	T.F.	D.T.1	D.F.1	D.T.2	D.F.2
3	2	5	3	7	3	19	13

### 2.8.1 *Texte témoin*

Dans son texte témoin, cet élève a fait trois erreurs en lien avec l'accord du verbe et cinq relatives à l'accord dans le groupe du nom. Pour ce qui est de ses erreurs de verbes, il y a deux erreurs dues à une confusion des terminaisons *é/er* : « de demandé » (demander) et « a retrouvé » (à retrouver). Il y a également une erreur causée par un mauvais accord du verbe avec son sujet : « je désident » (décide). On retrouve deux erreurs liées à la terminaison du verbe, soit « je voi » (je vois) et « on par » (part), mais il s'agit d'erreurs d'orthographe. Elle n'ont donc pas été compilées dans le total des erreurs d'accord du verbe. Bref, sur les 22 verbes que contient son texte, l'élève a réussi à en accorder correctement 17, soit 77,2% des verbes. Ce résultat le place tout juste sous le nombre moyen d'erreurs de son groupe, qui est de 4,5 erreurs par élève alors qu'il en a trois.

En ce qui concerne ses erreurs en lien avec l'accord des groupes du nom, on compte trois erreurs d'accord du nom au pluriel : « l'île des caraïble » (Caraïbes), « Trois heure » (heures) et « mais parent » (mes parents). Il y a également une erreur d'accord d'un adjectif au féminin « mavie normal » (ma vie normale) et une autre reliée à une confusion du genre du nom : « un avion ». Ainsi, sur les 25 mots relatifs aux groupes du nom qui composent le texte de cet élève, 20 sont accordés correctement, soit 80% de ces mots. Ce résultat le place quand même au-dessus de la moyenne d'erreurs de sa classe qui est de 3,4 erreurs par élève, alors qu'il en a cinq.

### 2.8.2 *Dictée témoin 1*

Dans sa dictée témoin qui portait sur l'accord du verbe, cet élève a fait sept erreurs. Il est l'un des deux élèves ayant fait le plus d'erreurs dans cette dictée dans le groupe A. Il y a une erreur reliée à un mauvais accord du verbe avec son sujet, soit « je regardait » (regardais), trois erreurs liées à la présence d'un mot écran entre le verbe et le sujet, soit « le feu qui brûlais » (brûlait) « les gros flocons de neige qui

tombait » (tombaient) et « Il nous aufrirons » (offriront). De plus, on compte deux erreurs reliées à la confusion des terminaisons er/ez/é, c'est-à-dire « enprendre » (en prenez) et « aimé » (aimez). Enfin, l'élève a omis d'écrire le verbe « raconter » dans l'avant-dernière phrase de la dictée. Bref, sur les 15 verbes de la dictée, huit ont été accordés correctement par cet élève, soit 53,3% des verbes. Ce résultat le place bien entendu bien au-dessus du nombre moyen d'erreurs des élèves de sa classe qui est 3,3 erreurs par élève, alors qu'il en a sept.

### 2.8.3 Dictée finale 1

Dans sa dictée finale, le garçon 3 a fait trois erreurs, soit quatre de moins que dans sa dictée témoin. Sur ces trois erreurs, deux de celles-ci sont des erreurs répétées, soit « brûlaient » (brûlait) et « racontez ». En fait, ce qu'il faut dire, c'est que l'élève a refait deux erreurs sur ces deux verbes. En ce qui a trait au verbe « brûlait », on note une évolution entre les deux dictées. En effet, dans la dictée témoin, il était écrit « brûlais » alors que dans la dictée finale, il est devenu « brûlaient ». Quant à « racontez », il n'était pas écrit dans la première dictée, alors il est impossible de statuer sur l'évolution de cette erreur. Cet élève a aussi ajouté l'erreur « C'étais » (C'était), qui n'était pas présente dans sa dictée témoin. Mentionnons aussi que l'élève a corrigé cinq de ses erreurs initiales. Bref, il a bien accordé 12 verbes sur 15, soit 80% des verbes. Ce résultat le place néanmoins au-dessus du nombre moyen d'erreurs de sa classe qui est de 2,3 erreurs par élève, alors qu'il en a trois.

### 2.8.4 Dictée témoin 2

Dans sa dictée témoin, cet élève a fait 19 erreurs. Ainsi, il a pratiquement accordé tous les adjectifs du texte de façon incorrecte. Par exemple, tous les adjectifs qui auraient dû se terminer en é ou ses variantes, comme « enchantée », « entouré », « dorées » et « sucrés » se terminent par « er » dans son texte. D'autres adjectifs sont

aussi mal accordés : « plate » (plates), « haute » (hautes), « belle » (belles), « verte » (vertes), « petit » (petits) et « belle » (bel), ce dernier ayant été mis au féminin. Il y a aussi des erreurs avec les noms « roche » (roches), « heure » (heures, 2 fois), « palmier » (palmiers) et « feuille » (feuilles), ainsi qu'avec les déterminants « Quelle » (Quelles), « cette » (cet), « au » (aux) et « Quelle » (Quel) qui n'ont pas le bon genre et/ou le bon nombre. Bref, sur les 30 mots relatifs aux groupes du nom de la dictée, l'élève en a bien accordé 11, soit 36,6% de ces mots. Cependant, ce résultat le place nettement au-dessus du nombre moyen d'erreurs de sa classe qui est de 10,7 erreurs par élève tandis qu'il en a cumulé 19. Rappelons ici qu'il n'y a eu aucune correction de la dictée témoin 2 avant que la dictée finale 2 soit faite.

#### *2.8.5 Dictée finale 2*

Dans sa dictée finale, cet élève a fait 13 erreurs, soit six de moins que dans sa dictée témoin. Malheureusement, 11 de ces erreurs sont des erreurs répétées : « enchanter » (enchantée), « entourer » (entouré), « roche » (roches), « plate » (plates), « dorés » (dorées), « Quelle » (Quelles), « belle » (belles), « sucrées » (sucrés), « cette » (cet) et « Quelle » (Quel) et « belle » (bel). Il y a également deux erreurs ajoutées : « étoiler » (étoilée) et « la mer bleu » (bleue). Ces erreurs sont également des erreurs d'accord de l'adjectif, semblables à sept erreurs autres présentes tant dans le texte témoin et le texte final. On voit donc que cet élève a beaucoup de difficulté avec l'accord de l'adjectif. L'élève a quand même réussi à corriger huit de ses erreurs initiales. Mais, ce résultat le place néanmoins largement au-dessus du nombre moyen d'erreurs de sa classe qui est de 6,7 erreurs par élève alors qu'il en a 13, soit presque le double.

#### *2.8.6 Texte final*

Dans son texte final, le garçon 3 a fait deux erreurs en lien avec l'accord dans le groupe du verbe et trois erreurs reliées à l'accord dans le groupe du nom. Pour

ce qui est de ses erreurs de verbe, elles concernent toutes deux le verbe « aller » et elles sont causées par une confusion des terminaisons *é/er* : « je devrais allés » (aller) et « je vais allé » (aller). Si l'on compare avec son texte témoin, il a fait trois erreurs de verbes de moins. Ainsi, sur les 15 verbes que contient son texte, il en a accordé correctement 13, soit 86,6% des verbes. Cette fois, il se situe sous la moyenne d'erreurs de son groupe qui est de 3,2 erreurs par élève., car il n'a que deux erreurs.

En ce qui concerne ses erreurs d'accord dans le groupe du nom, ses trois erreurs, soit deux de moins que dans le texte témoin, se répartissent comme suit : il y a une erreur d'accord du nom au pluriel « mes trois demi-frère » (demi-frères) et une erreur où il a accordé le déterminant au pluriel alors qu'il accompagne un nom au singulier : « mons frère » (mon frère). Il a également confondu le genre du nom « été », car il a écrit « cette été » (cet) alors que le déterminant devrait être au masculin. Ainsi, sur les 36 mots relatifs à des groupes du nom dans son texte, il en a bien accordé 33, soit 91,6% de ces mots. Ce résultat le place légèrement au-dessus du nombre moyen d'erreurs du groupe auquel il appartient, le groupe A, qui est de 2,2 erreurs par élève. Pour sa part, il en a cumulé trois.

### *2.8.7 Évaluation du transfert*

Dans le cas de cet élève, en ce qui concerne l'accord du verbe, on doit parler d'un transfert neutre positif en ce qui concerne les textes, mais d'un transfert positif dans les dictées. Le transfert de ses connaissances grammaticales semble donc réussi, même s'il y aurait encore place à l'amélioration. En ce qui a trait à l'accord dans le groupe du nom, le transfert positif semble plus évident. En effet, il est manifeste dans le cas des dictées témoin 2 et finale 2; avec une baisse de six erreurs, mais plus modeste en ce qui concerne les textes, où une baisse de deux erreurs a été enregistrée, ce qui signifie un transfert neutre positif.

## 2.9 Garçon 4 (20B)

Tableau 22 : Les résultats du Garçon 4

Verbes		GN		Verbes		GN	
T.T.	T.F.	T.T.	T.F.	D.T.1	D.F.1	D.T.2	D.F.2
6	1	4	2	1	0	3	3

## 2.9.1 Texte témoin

Dans son texte témoin, cet élève a fait un total de 10 erreurs, soit six erreurs d'accord du verbe et quatre erreurs d'accord dans le groupe du nom. Pour ce qui est des erreurs de verbe, on retrouve deux erreurs du participe passé avec être : « on n'est arrivé » (arrivés) et « nous nous sommes rendu » (rendus). Il y a également trois erreurs dues à un mauvais accord du verbe avec son sujet : « ont avaient » (avait), « un parain qui nous conduisais » (conduisait) et « ont allaient » (allait). La dernière erreur est reliée à une confusion des terminaisons *er/é* : « elle a glisser » (glissé). Ainsi, sur les 33 verbes que contient son texte, le garçon 4 a réussi à en accorder 27, soit 81,8% des verbes. Ce résultat le place tout juste au-dessus du nombre moyen de son groupe qui est de 5,6 erreurs par élève, car il a six erreurs de ce type.

En ce qui concerne ses erreurs d'accord dans le groupe du nom, cet élève en a fait quatre. Il s'agit de trois erreurs relatives au pluriel : « tout les » (toutes), « autre » (autres), « moi et toute mon équipe ont été intence » (intenses). Il y a également un mauvais accord du nom au pluriel : « mon tournois » (tournoi). Bref, sur les 57 mots relatifs à des groupes du nom, l'élève en a accordé correctement 53, soit 92,9% de ces mots. Encore une fois, il est juste au-dessus de la moyenne d'erreurs de son groupe qui est de 3,2 erreurs par élève alors qu'il en a quatre.

## 2.9.2 Dictée témoin 1

Cet élève a fait une seule erreur d'accord du verbe dans sa dictée témoin. Il a confondu les terminaisons *ai/ez* dans le cas du verbe « prenez » qu'il a écrit

« prendrai ». Ainsi, sur les 15 verbes de la dictée, il en a accordé correctement 14 sur 15, soit 93,3% des verbes. Ce résultat le place sous la moyenne d'erreurs de sa classe qui est de 2,3 erreurs par élève alors que lui-même n'en a qu'une seule.

### *2.9.3 Dictée finale 1*

Dans sa dictée finale, le garçon 4 n'a fait aucune erreur relative à l'accord du verbe. Il fait donc partie des six élèves de sa classe qui n'ont pas fait d'erreur dans cette dictée. Bien sûr, un aussi bon résultat le place sous la moyenne d'erreurs du groupe qui est de 1,4 erreur par élève.

### *2.9.4 Dictée témoin 2*

Dans sa dictée témoin, cet élève a fait peu d'erreurs relatives à l'accord dans le groupé du nom. Il a mal accordé l'adjectif « bleue », le nom « heures » et il a confondu le genre du nom « avion » en mettant son déterminant au féminin, ce qui est erroné. Ainsi, sur les 30 mots relatifs à des groupes du nom dans cette dictée, le garçon 4 en a bien accordé 27, soit 90% de ces mots. Le nombre de ses erreurs est bien inférieur à celui du nombre moyen d'erreurs des élèves de son groupe qui est de 8,5 erreurs par élève, car il n'a que trois erreurs.

### *2.9.5 Dictée finale 2*

Dans sa dictée finale, le garçon 4 a fait le même nombre d'erreurs que dans sa dictée témoin, soit trois erreurs. Deux de ses erreurs sont des erreurs répétées : « huit heure » (heures) et « cette énorme avions » (cet). Il y a aussi une erreur ajoutée, soit le nom « avion » qui, pour une raison inconnue, est accordé au pluriel. Il faut noter aussi que l'élève a réussi à corriger une de ses erreurs initiales, soit « la mer bleue ». Donc, il a accordé 27 mots reliés aux groupes du nom sur 30, soit 90% de

ces mots. Son résultat lui permet encore une fois d'être sous le nombre moyen d'erreurs de sa classe qui est de 5,3 erreurs par élève tandis qu'il en a cumulé trois.

#### *2.9.6 Texte final*

Dans son texte final, le garçon 4 a fait un total de trois erreurs, une erreur d'accord du verbe et deux erreurs d'accord dans le groupe du nom. Pour ce qui est de ses erreurs de verbe, il en a cinq de moins que dans son texte témoin. Son unique erreur est reliée à un mauvais accord du verbe avec son sujet : « ses amis l'appelle » (l'appellent). Il serait possible d'y voir une erreur d'orthographe, mais sur la copie de l'élève, on voit qu'il a bien identifié le sujet du verbe, soit « ses amis » comme un groupe du nom au masculin pluriel. Il s'agit donc d'une erreur d'accord et d'orthographe. Il y a aussi une erreur en lien avec la terminaison du verbe : « je vous le conseil » (conseille). Ici, il semble que l'élève ait confondu le nom « conseil » avec le verbe « conseiller ». Nous avons considéré cette erreur comme une erreur d'orthographe et nous ne l'avons donc pas comptabilisée. Bref, sur les 27 verbes de son texte, il a réussi à en accorder correctement 25, soit 92,6% des verbes. Ce résultat le situe presque sur un pied d'égalité avec le nombre moyen d'erreurs de sa classe qui est de 2,5 erreurs par élève, car il a deux erreurs.

En ce qui concerne ses erreurs d'accord dans le groupe du nom, ce sont une erreur d'accord de l'adjectif au féminin, soit « les ligues majeurs » (majeures) et une erreur d'accord de l'adjectif au pluriel, soit « ils sont un peu réservé » (réservés). Bref, sur 57 mots relatifs à des groupes du nom qui composent son texte, le garçon 4 en a accordé correctement 55, soit 96,4% de ces mots. Ce résultat le place légèrement au-dessus de la moyenne de son groupe qui est de 1,8 erreurs par élève, car il a deux erreurs.

### 2.9.7 Évaluation du transfert

Pour ce qui est de cet élève, ses résultats démontrent un transfert positif en ce qui a trait aux textes et de transfert neutre positif dans les dictées consacrées à l'accord du verbe. Il faut cependant admettre que cet élève ne semble pas avoir grande difficulté avec l'accord du verbe. Ainsi, il n'a fait qu'une seule erreur dans la dictée témoin 1 et il a réussi à corriger cette erreur dans la dictée finale. Il s'agit donc d'un transfert neutre positif. En ce qui concerne l'accord dans le groupe du nom, l'élève a fait un transfert neutre; il a maintenu le même nombre d'erreurs dans les deux dernières dictées, et il a fait un transfert neutre positif entre ses deux textes.

### 2.10 Garçon 5 (21A)

**Tableau 23 : Les résultats du Garçon 5**

Verbes		GN		Verbes		GN	
T.T.	T.F.	T.T.	T.F.	D.T.1	D.F.1	D.T.2	D.F.2
8	6	3	0	3	6	18	13

#### 2.10.1 Texte témoin

Dans son texte témoin, cet élève a fait huit erreurs relatives à l'accord du verbe et trois erreurs en lien avec l'accord dans le groupe du nom. En ce qui concerne ses erreurs de verbe, elles sont majoritairement causées par une confusion des terminaisons *é/er*. Ainsi, il a écrit « je me suis réveiller » (réveillé), « je me suis lever » (levé), « j'ai marcher » (marché), et « je me suis approcher » (approché). Ses autres erreurs de verbe consistent en de mauvais accords du verbe avec son sujet : « s'étais » (c'était), « peut-tu » (peux-tu), « le poisson homme dis » (dit) et il y a aussi une erreur dans la séquence suivante : « je lui et dis » (dit). Au début, nous avons considéré également le « et » qui doit être « ai », mais finalement il s'agit d'une erreur d'orthographe et elle n'a pas été comptabilisée. Bref, sur les 32 verbes de son texte, il en a accordé correctement 23, soit 71,8% des verbes. Un tel résultat le place

néanmoins très au-dessus du nombre moyen d'erreurs de son groupe-classe qui est de 4,5 erreurs par élève, alors qu'il en a pratiquement le double, soit huit erreurs.

Pour ce qui est de ses erreurs d'accord dans le groupe du nom, il y a deux erreurs relatives à l'accord au pluriel : un nom « 4 heure » (heures) et un adjectif « des lignes dorée » (dorées). La dernière erreur, quant à elle, consiste en un mauvais accord du nom « un gros poissons » (poisson). Ainsi, sur les 43 mots relatifs à des groupes du nom, le garçon 5 en a bien accordé 40, soit 93% de ces mots. Ce résultat le place sur un pied d'égalité avec le nombre moyen d'erreurs dans le groupe auquel il appartient, soit le groupe A, qui est de 3,4 erreurs par élève, car il a trois erreurs.

### *2.10.2 Dictée témoin 1*

Dans sa dictée témoin, cet élève a fait trois erreurs. Il y a deux erreurs qui sont dues à la présence d'un mot écran entre le sujet et le verbe : « les gros flocons de neige qui tombait » (tombaient) et « Ils nous offrirons » (offriront). Il a également confondu les terminaisons er/é dans « Toi et Simon en prendrer » (prenez) et il a écrit « vous émez » (aimez). Cependant, cette dernière erreur apparaît finalement comme une erreur d'orthographe et non de conjugaison du verbe, car l'élève a écrit la bonne terminaison, soit « ez ». Bref, cet élève a bien accordé 12 verbes sur les 15 que contenait la dictée, c'est-à-dire 80% des verbes. Ce résultat le place presque qu'à égalité avec le nombre moyen d'erreur de sa classe qui est de 3,4 erreurs par élève alors qu'il en a fait trois.

### *2.10.3 Dictée finale 1*

Dans sa dictée finale, le garçon 5 a fait six erreurs d'accord du verbe, soit trois de plus que dans sa dictée témoin. Trois de ses erreurs sont des erreurs répétées : « tombait » (tombaient), « offrirons » (offriront) et « en prendrer » (prenez), alors que les trois autres sont des erreurs ajoutées, c'est-à-dire qu'elles n'étaient pas

présentes dans la dictée finale. Il s'agit de « C'étais » ( C'était), « je regardait » (regardais) et « tu pensait » (pensais). Il semble que ces trois erreurs sont reliées à un mauvais accord du verbe avec son sujet. Enfin, ce qu'il faut retenir, c'est que sur les 15 verbes de la dictée, l'élève a réussi à en accorder neuf, soit 60% des verbes. Ce résultat le place nettement au-dessus du nombre moyen d'erreurs de son groupe qui est de 2,3 erreurs par élève, car il a six erreurs. Il faut aussi noter que le garçon 5 est l'un des trois élèves de sa classe qui a augmenté son nombre d'erreurs entre la dictée témoin 1 et la dictée finale 1.

#### *2.10.4 Dictée témoin 2*

Dans sa dictée témoin, le garçon 5 a fait un total de 18 erreurs. Ainsi, il a mal accordé les déterminants « cet » (cette) et « Quelle » (Quelles), les noms « , îles (île), « roche » (roches), « vacance » (vacances) et « seconde » (secondes) et enfin, les adjectifs ou participes passés seuls enchanter (enchantée), « entourer » (entouré), « plate » (plates), « haute » (hautes), « doré » (dorées), « étoilé » (étoilée), « belle » (belles), « bleu » (bleue), « verte » (vertes), « petit » (petits), « sucré » (sucrés), et « belle » (bel). Bref, il a bien accordé 12 mots relatifs à l'accord dans le groupe du nom sur un total de 30, c'est-à-dire 40% de ces mots. Ce résultat le place encore bien au-delà du nombre moyen d'erreurs de sa classe qui est de 10,7 erreurs par élève alors que lui-même en a 18.

#### *2.10.5 Dictée finale 2*

Dans sa dictée finale, cet élève a fait 13 erreurs, soit cinq de moins que dans sa dictée témoin. Malheureusement, ces 13 erreurs sont des erreurs répétées : « enchanter » (enchantée), « roche » (roches), « plate » (plates), « hautes » (qu'il avait omis d'écrire), « doré » (dorées), « Quelle » (Quelles), « belle » (belles), « vacance » (vacances), « bleu » (bleue), « petit » (petits) « surcé » (sucrés), « cette » (cet) et « belle » (bel). Il a quand même réussi à corriger cinq de ses erreurs initiales. Ce

résultat le place largement au-dessus de la moyenne d'erreurs de sa classe qui est de 6,7 erreurs par élève alors qu'il en a 13.

#### *2.10.6 Texte final*

Dans son texte final, le garçon a fait six erreurs d'accord du verbe, soit deux erreurs de moins que dans son texte témoin. Parmi ces erreurs, on retrouve quatre erreurs relatives à la confusion des terminaisons *é/er* : « je suis aller » (allé), « j'ai regarder » (regardé), « j'ai remarquer » (remarqué) et « je me suis réveiller » (réveillé). Il y a également deux erreurs en lien avec un mauvais accord du verbe avec son sujet : « C'étais » (C'était) et « je me suis dis » (dit). Enfin, il y a deux erreurs où c'est la terminaison du verbe qui est incorrecte : « Sa ma pri » (ça m'a pris) et « je retournerés » (retournerai). Cependant, il s'agit d'erreurs d'orthographe et non de conjugaison et elles n'ont pas été compilées dans le total des erreurs d'accord du verbe. Bref, sur les 26 verbes que contenait son texte, il a réussi à en accorder correctement 18, soit 62,9% des verbes. Malheureusement, ce résultat le place au-dessus de la moyenne d'erreurs de sa classe qui est de 3,2 erreurs par élève, alors qu'il en a cumulé six. Cependant, il n'a aucune erreur en lien avec l'accord dans le groupe du nom dans ce texte, alors que la moyenne de son groupe est de 2,2 erreurs par élève.

#### *2.10.7 Évaluation du transfert*

Dans le cas de cet élève, en ce qui concerne l'accord du verbe, on doit parler d'un transfert neutre positif dans ses textes et d'un transfert négatif, soit d'une hausse significative de trois erreurs, dans les deux dictées consacrées à cette règle grammaticale. Par contre, en ce qui concerne l'accord dans le groupe du nom, cet élève a vraiment fait preuve d'un transfert positif. En effet, il n'a fait aucune erreur en lien avec cette règle dans son texte final et il a réussi une baisse de cinq erreurs entre sa dictée témoin 2 et sa dictée finale 2.

Donc, pour résumer cette section, on observe que les élèves de l'échantillon ont fait majoritairement des transferts neutres positifs (diminution de une ou deux erreurs) et des transferts positifs, (diminution de trois erreurs et plus) entre leurs dictées et leurs textes. Ainsi, on ne dénombre pratiquement pas de transferts négatifs (hausse de trois erreurs et plus) et de transferts neutres négatifs (hausse d'une ou deux erreurs). Bien sûr, étant donné que le nombre de transferts neutres est important, il est possible de dire que ces résultats sont plutôt positifs, malgré le fait qu'il y ait encore place à l'amélioration.

### 3. L' INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans cette section, il sera question de l'interprétation des résultats de l'expérimentation. Plus précisément, il y aura un retour sur la question générale de la recherche ainsi que sur la question spécifique et les objectifs de la recherche. Ensuite, les réponses à ces questions trouvées grâce aux résultats des élèves seront présentées tout comme les incidences de la présente recherche sur l'évaluation du transfert des apprentissages.

#### 3.1 Le retour sur la question générale de la recherche

Au tout début de la présente recherche, nous cherchions à savoir quelles étaient les interventions pédagogiques les plus susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages grammaticaux. À présent que nous avons expérimenté le projet TRANSGRAM et présenté ses résultats, voyons si nous pouvons trouver une réponse à notre question générale de recherche.

Pour commencer, résumons les interventions que nous avons tentées dans le cadre de notre expérimentation. D'abord, il faut dire que celles-ci s'inscrivaient dans l'approche préconisée par la grammaire nouvelle telle que présentée par Nadeau et

Fisher (2006). Plus précisément, nous nous sommes inspirée de la démarche active de découverte de Chartrand (1996), une démarche qui fait participer activement les élèves à la construction de leurs apprentissages grammaticaux. La plupart de nos interventions ont été axées sur cette démarche qui fait également partie des méthodes de la grammaire nouvelle. Aussi, nous avons eu recours à la dictée et à la composition de textes pour évaluer le transfert des élèves. Voyons maintenant lesquelles de ces interventions ont donné les meilleurs résultats.

Ainsi, en lien avec notre classification du transfert présentée plus tôt, nous cherchons les résultats les plus positifs obtenus par les élèves, c'est-à-dire les élèves qui ont réussi un transfert positif (une diminution de trois erreurs et plus) et de transfert neutre positif (une diminution de une ou deux erreurs). En effet, il s'agit des deux types de transfert qui impliquent une diminution du nombre d'erreurs et donc un transfert réussi des apprentissages grammaticaux des élèves relativement à l'accord dans le groupe du verbe et à l'accord dans le groupe du nom.

À la lumière des résultats obtenus par les élèves des deux groupes, nous observons que les résultats les plus positifs, tant dans le groupe A que dans le groupe B, se retrouvent dans la dictée finale 2 qui a fait suite à la dictée témoin 2, soit les dictées reliées à l'accord dans le groupe du nom. En effet, dans la classe A, 16 élèves ont fait un transfert positif et quatre élèves ont fait un transfert neutre positif. Donc, sur les 26 élèves de la classe, 20 élèves ont réussi à diminuer le nombre d'erreurs entre les deux dictées. Mentionnons également que, dans cette classe, un seul élève a fait un transfert négatif. La situation est similaire dans la classe B où 12 élèves ont fait un transfert positif et cinq élèves ont fait un transfert neutre positif pour un total de 17 élèves ayant obtenu un résultat positif. De plus, dans la classe B, aucun élève n'a fait un transfert négatif. Ces résultats se démarquent des résultats obtenus lors des dictées sur l'accord du verbe et lors de l'écriture des deux textes et ce, dans les deux classes. Mais comment les expliquer?

Le fait que les résultats les plus positifs se retrouvent entre les dictées témoin 2 et finale 2 peut s'expliquer par l'intervalle de temps entre ces dictées qui fut moindre que celle qui a séparé les deux dictées sur l'accord du verbe. En effet, la première dictée sur les verbes a eu lieu à la fin janvier 2009 alors que la seconde dictées sur les verbes, soit la reprise de la première, a eu lieu vers la mi-avril 2009. Le délai n'est pas le même pour les dictées sur l'accord dans le groupe du nom. Ainsi, la dictée témoin 2 a eu lieu vers la mi-mars 2009 alors que la dictée finale 2 a eu lieu près d'un mois plus tard. Ces résultats relancent donc la question sur le délai requis pour effectuer un transfert des apprentissages. Ils permettent d'émettre l'hypothèse qu'une intervention qui se déroule dans un délai court après l'étude d'une règle de grammaire favorise davantage un transfert positif des apprentissages qu'une intervention qui se déroule beaucoup plus tard. Par contre, il n'est pas dit qu'une intervention plus tardive ne favorise pas le transfert des apprentissages. Ainsi, même si les résultats des dictées sur les verbes ne sont pas aussi remarquables que ceux pour les dictées sur l'accord du groupe du nom, ils sont positifs quand même. Cela s'applique également aux textes écrits par les élèves, l'un au début du projet et l'autre, à la fin.

On peut donc dire que les interventions effectuées dans le cadre du projet TRANSGRAM ont, dans une certaine mesure, favorisé le transfert des apprentissages grammaticaux. Bien sûr, nous n'affirmons pas que seules nos interventions en classe ont pu avoir un impact sur le transfert. Il n'en demeure pas moins que, comme nos interventions ont été inspirées par la démarche active de découverte de Chartrand (1996) et plus généralement, par la grammaire nouvelle, nous pouvons en conclure que cette grammaire et cette méthode favorisent le transfert des apprentissages.

### **3.2 Le retour sur la question spécifique et les objectifs de la recherche**

Il convient aussi de rappeler ici la question spécifique et les objectifs qui sont les fondements de la présente recherche. Ainsi, avant d'entreprendre cette

recherche, nous nous questionnions sur l'impact de la création de fiches grammaticales par les élèves du 3<sup>e</sup> cycle, qui ont participé à notre expérimentation, sur le transfert des apprentissages grammaticaux de ces mêmes élèves. Plus spécifiquement, nous cherchions à déceler quels pourraient être les effets d'une démarche grammaticale, inspirée à la fois de la grammaire nouvelle et de la DADD de Chartrand (1996), sur le transfert des apprentissages grammaticaux des élèves qui auraient vécu le projet TRANSGRAM. En fait, nous voulions observer les traces de transfert que nous allions trouver dans les productions des élèves, soit les quatre dictées et les deux textes. Maintenant que tout ce processus a pris fin, voyons ce que nous pouvons en retirer.

### **3.3 Les réponses trouvées à l'aide des résultats des élèves**

Dans cette partie, il sera question des réponses à notre question spécifique de recherche qui furent trouvées durant la présentation des résultats des élèves de chacun des groupes qui ont participé à l'expérimentation. Voyons donc quelles sont les traces de transfert que nous avons découvert dans les traces d'élèves.

#### *3.3.1 La diminution des erreurs*

La première preuve de transfert dans les textes et dans les dictées des élèves que nous avons relevée est sans doute la plus évidente. Il s'agit en effet de la diminution du nombre d'erreurs reliées à l'une ou l'autre des deux règles grammaticales travaillées avec les élèves. Rappelons ici ces deux règles dans l'ordre chronologique du projet : d'abord l'accord du verbe; du mois de février 2009 au mois de mars 2009, puis l'accord dans le groupe du nom; du mois de mars à la mi-avril 2009. Mentionnons également que cette diminution s'observe entre les traces d'élèves qui sont similaires, soit entre le texte témoin et le texte final, entre la dictée témoin 1 et la dictée finale 1 et entre la dictée témoin 2 et la dictée finale 2. Mentionnons qu'entre le texte témoin et le texte final, il s'est écoulé 96 jours, alors qu'entre la

dictée témoin 1 et la dictée finale 1, cet intervalle est de 76 jours; il est de 28 jours en ce qui concerne la dictée témoin 2 et la dictée finale 2.

Ainsi, d'une trace à l'autre et ce, dans les deux groupes, on observe une diminution du nombre global d'erreurs. Par exemple, dans la classe A, entre la dictée témoin 2 et la dictée finale 2, les élèves sont passés d'un total de 277 à 161 erreurs, soit une baisse de 116 erreurs, alors que dans la classe B, pour les mêmes dictées, le nombre des erreurs de l'ensemble du groupe est passé de 170 à 105 erreurs, soit une diminution de 65 erreurs. Le scénario est similaire en ce qui a trait aux autres dictées et aux textes.

Mais comment expliquer cette diminution du nombre d'erreurs des élèves en lien avec chacune des règles grammaticales? Bien sûr, il ne peut être question de prétendre que seul l'ensemble des activités du projet TRANSGRAM a favorisé cette diminution, car il y a probablement d'autres facteurs extérieurs au projet, par exemple des interventions spécifiques des enseignants qui ont participé au projet auprès de leurs élèves alors que nous n'étions pas dans la classe, qui ont pu avoir un impact sur les résultats obtenus. Malgré tout, il est pertinent de dire que certaines caractéristiques du projet TRANSGRAM pourraient avoir favorisé une baisse des erreurs.

Ainsi, un élément qui fut sans doute facilitant est la similitude des tâches menant à la création des traces d'élèves, telle que préconisée par l'étude de Holyoak et Koh (1987). En effet, en ce qui concerne les dictées, la dictée finale était toujours une reprise de la dictée témoin qui l'avait précédée, mais les élèves ne connaissaient pas ce détail au préalable. Rappelons ici que les dictées témoin n'ont fait l'objet d'aucune correction avant que les dictées finales soient données aux élèves. Leur correction fut présentée aux élèves seulement après que les deux dictées finales eurent été terminées et corrigées. Pour ce qui est des textes, ils étaient également très semblables. Les consignes de rédaction étaient les mêmes, seul le sujet du texte variait. De plus, une attention particulière fut accordée aux choix des sujets du texte

final. En effet, pour les choisir, nous avons repris les sujets sélectionnés pour le texte témoin et nous avons formulé trois nouveaux sujets en nous inspirant de ceux-ci. Ainsi, le sujet « Tes projets pour la semaine de relâche » est devenu « Tes projets pour l'été », le sujet « Une activité ou un voyage que tu as fait » est devenu « Ton film préféré » (il s'agit ainsi de deux sujets reliés aux goûts et au vécu des élèves) et enfin, « Seul(e) sur une île déserte » s'est transformé en « Seul(e) sur une planète inconnue ».

Un autre élément pouvant expliquer la diminution des erreurs reliées aux deux règles de grammaire d'une trace à l'autre est que, dans le cadre du projet, et conformément à ce que disait Pellerin (2003), que ce soit lors des activités du projet, lors de la construction des fiches, lors des dictées ou encore lors de la composition de leurs textes, les élèves ont eu à réfléchir sur les deux règles qui avaient été ciblées. En effet, les élèves n'avaient pas qu'à appliquer les règles. Dans le cadre de la création de leurs deux fiches grammaticales, ils devaient également composer leurs propres exemples pour illustrer la règle et formuler une définition en trois parties, soit une définition sémantique, une définition morphologique et une définition syntaxique. Cela rejoint également les idées de Tardif (1992) et de Chartrand (1996) qui déclaraient que les connaissances grammaticales des élèves doivent être déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Les élèves ont aussi eu à se positionner face à chacune des règles en identifiant ce qu'ils trouvaient difficile dans son application en plus de se glisser dans la peau d'un professeur en créant deux exercices, un sur l'accord du verbe et un autre sur l'accord dans le groupe du nom. Et, d'une section de la fiche à l'autre, les élèves devaient réutiliser immédiatement leurs connaissances. Par exemple, pour formuler une des difficultés de la règle grammaticale visée, ils pouvaient se référer aux exemples qu'ils avaient composés précédemment, d'autant plus qu'ils avaient des exemples positifs et négatifs comme référence. Et dans les dictées de certains élèves, on retrouve justement des traces qui indiquent que l'élève a réfléchi à la règle ayant

de l'appliquer. Ainsi, d'une dictée à l'autre, on voit que plusieurs élèves ont modifié la terminaison des verbes. Il arrive parfois que, malgré ce changement, l'élève soit toujours dans l'erreur, mais au moins, on peut présumer que l'élève a tenté de corriger son erreur. Bien sûr, de nombreux élèves ont également réussi à corriger leurs erreurs, et c'est ce que nous verrons dans la section suivante qui portera sur les erreurs répétées, ajoutées et corrigées.

### *3.3.2 Les erreurs répétées, ajoutées et corrigées*

Une autre trace du transfert, qu'il soit positif ou négatif, des apprentissages grammaticaux des élèves qui ont participé au projet TRANSGRAM, se retrouve dans une catégorisation des erreurs que nous avons créée pendant la compilation des résultats des élèves en ce qui concerne les quatre dictées. Cette classification des erreurs fut expliquée précédemment, alors rappelons brièvement ici ses définitions. Une erreur répétée est une erreur qui était présente dans la dictée témoin et qui est toujours là dans la dictée finale tandis qu'une erreur ajoutée en est l'inverse; elle est dans la dictée finale mais on n'en trouve aucune trace dans la dictée témoin. Enfin, une erreur corrigée, comme son nom l'indique, est une erreur qui était présente dans la dictée témoin et qui a disparu dans la dictée finale.

En fait, chacun de ses types d'erreurs est relié à une trace du transfert des connaissances grammaticales des élèves. Ainsi, une erreur répétée indique un transfert négatif, car, malgré le travail accompli en lien avec la règle visée, l'élève qui n'avait pas réussi à l'appliquer correctement dans la première dictée n'a pas réussi davantage dans la deuxième dictée. Il n'a donc pas réussi à réutiliser, à transférer ses connaissances acquises avant et pendant le projet dans la tâche cible que représentait la dictée finale.

Les erreurs ajoutées sont également des preuves d'un transfert négatif. Cette fois, le projet TRANSGRAM pourrait avoir créé des obstacles dans le raisonnement

grammatical des élèves, obstacles qui ont empêché le transfert. Le projet TRANSGRAM pourrait ainsi avoir eu un impact négatif sur la connaissance de la règle que l'élève avait avant de participer au projet. Cela signifie qu'au lieu de favoriser une meilleure compréhension de la règle par l'élève, nous formulons l'hypothèse que nos interventions l'ont plutôt plongé dans la confusion face à cette règle, confusion qui s'est traduite par des erreurs ajoutées. Autrement, comment expliquer le fait que l'élève ait accordé correctement son verbe ou les éléments du groupe du nom dans sa dictée témoin et non dans sa dictée finale? Quant aux erreurs corrigées, elles représentent bien sûr un transfert positif, un transfert réussi, des connaissances grammaticales des élèves en lien avec les deux règles grammaticales ciblées par le projet TRANSGRAM. Ainsi, avant le début du projet, l'élève a commis certaines erreurs, mais une fois la règle analysée et décortiquée, elles ont disparu. Bien sûr, il n'est pas question de prétendre que le fait que l'erreur se soit volatilisée est seulement dû au projet TRANSGRAM, mais nous osons croire que celui-ci a eu une incidence appréciable sur le résultat final de l'élève. Nous avons en effet expliqué plus tôt que notre projet était inspiré de la grammaire nouvelle et de la démarche active de découverte et que les résultats de notre expérimentation laissent croire que cette grammaire et cette méthode ont un impact positif sur le transfert des apprentissages, tel que le préconisaient également Nadeau et Fisher (2006) ainsi que Chartrand (1996).

### **3.4 L' incidence sur l'évaluation du transfert des apprentissages**

Dans cette section, il sera question des principales retombées possibles de la présente recherche sur l'enseignement de la grammaire, mais plus spécifiquement sur l'évaluation du transfert des connaissances grammaticales.

Si l'on regarde l'ensemble des résultats de la présente recherche, on note qu'ils consistent principalement en des pistes possibles pour améliorer encore l'évaluation des apprentissages grammaticaux des élèves. Ainsi, à l'intérieur du cadre

théorique, nous avons parlé de cette évaluation telle que la décrivaient Péladeau, Forget et Gagné (2005), Houle (1999) et le courant empiriste. Ainsi, nous avons discuté des notions de transfert positif, de transfert négatif et de divers critères pour mesurer le transfert, comme le nombre de tentatives avant de réussir une tâche, la distinction entre les bonnes et les mauvaises réponses et la comparaison des erreurs dans différents textes des élèves, écrits à des moments distincts.

Bien sûr, c'est ce dernier critère que nous avons utilisé pour obtenir l'ensemble des résultats de la présente recherche, mais il nous semble possible d'aller plus loin en ce sens. Évidemment, il nous a paru tout à fait pertinent de faire une comparaison du nombre d'erreurs commises par les élèves dans chacune des traces utilisées pour l'évaluation, mais nous croyons que cela n'est pas suffisant. Ainsi, il ne suffit pas d'observer une diminution des erreurs, par exemple entre la dictée témoin 1 et la dictée finale 1, pour pouvoir conclure qu'il y a bel et bien eu transfert des apprentissages. Les résultats de la présente recherche nous invitent effectivement à faire une analyse plus poussée des erreurs recensées. Par exemple, un élève peut avoir fait six erreurs dans sa dictée finale, mais deux de ses erreurs peuvent être des erreurs répétées et il peut également y avoir une ou plusieurs erreurs ajoutées qui n'étaient pas présentes dans la dictée témoin. Des résultats comme ceux-ci ajoutent donc de la pertinence à la classification des erreurs que nous avons élaborée.

Ainsi, nous dirons que, pour juger de la présence du transfert entre deux documents similaires du même élève, c'est-à-dire le texte témoin et le texte final, la dictée témoin 1 et la dictée finale 1 ainsi que la dictée témoin 2 et la dictée finale 2 du même élève, il faut vérifier les critères que nous avons exposés dans la méthodologie. Premièrement, il faut voir s'il y a une diminution du nombre d'erreurs entre les deux documents. Mais ce n'est pas suffisant. Il faut ensuite étudier la nature des erreurs et les classer selon les critères élaborés précédemment : des erreurs répétées, des erreurs ajoutées et des erreurs corrigées. Puis, il faut comparer le total des erreurs répétées et des erreurs ajoutées avec celui des erreurs corrigées. S'il y a plus d'erreurs corrigées

que d'erreurs répétées et/ou ajoutées, il est possible de conclure qu'il y a bel et bien eu transfert positif des connaissances grammaticales de l'élève. Dans le cas contraire, c'est-à-dire s'il y a plus d'erreurs répétées ou ajoutées que d'erreurs corrigées, il faudra alors parler d'un transfert négatif. Aussi, s'il n'y a eu aucun changement, c'est-à-dire si l'élève a fait le même nombre d'erreurs dans les deux documents, il faut alors parler d'un transfert neutre. Par contre, il faut dire qu'il n'a pas été possible de comparer les erreurs corrigées, répétées et ajoutées dans les textes des élèves, car ces textes sont tous différents, ce qui n'est pas le cas des dictées.

En terminant, rappelons que pour évaluer le transfert des apprentissages, il est préférable de cibler une ou deux règles de grammaire, car bien sûr, il n'est pas possible d'évaluer toutes les connaissances en même temps que ce soit pour l'évaluation du transfert des apprentissages ou pour d'autres critères.

#### 4. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Dans cette section, les principales limites de la recherche seront présentées. Il sera question de la non-généralisation des résultats, de la difficulté de mesurer toutes les variables présentes lors de l'expérimentation, des manipulations syntaxiques qui auraient dû faire partie des fiches grammaticales, d'une certaine subjectivité dans l'analyse des résultats, de la présence d'un transfert informé, du dépassement de la règle de l'accord du verbe, de l'absence de l'utilisation de la terminologie spécifique du Programme de formation de l'école québécoise et de la définition des mots écrans.

D'abord, il est important de dire que les résultats de notre recherche sont limités au seul contexte de l'expérimentation, en l'occurrence, les classes où celle-ci s'est déroulée. En d'autres termes, cela veut dire que, quels que soient les résultats obtenus, ils ne sont pas généralisables à l'ensemble des classes du 3<sup>e</sup> cycle du primaire de la province ou du pays, étant donné que chaque classe possède ses

caractéristiques propres. Plusieurs variables peuvent ainsi être modifiées et, si l'expérimentation était tentée dans plusieurs autres classes, rien ne laisse croire que les résultats seraient les mêmes dans chaque classe. Par exemple, les élèves pourraient être plus forts ou plus faibles en français que les participants de l'expérimentation ou la personne enseignante pourrait avoir plus ou moins d'années d'expérience d'enseignement que celle où s'est déroulée l'expérimentation et ces variables pourraient avoir un impact sur le résultat final de la démarche entreprise dans le cadre de la présente recherche.

De plus, comme le mentionne Boudreault (2004, p. 162), « il demeure difficile d'attribuer uniquement à la variable indépendante l'entièreté des effets sur la variable dépendante. ». En effet, rien ne peut prouver que seule notre expérimentation a été responsable du transfert ou du non-transfert des apprentissages grammaticaux des élèves participants. Cela s'explique par le fait que de nombreuses variables ont pu avoir une influence sur le résultat de l'expérimentation et que plusieurs d'entre elles ont été hors de notre contrôle. Par exemple, en dehors de nos périodes de présence dans la classe, la personne enseignante a pu effectuer une intervention particulière auprès des élèves qui, par la suite, a pu être susceptible d'influencer le transfert de leurs apprentissages grammaticaux. Cependant, malgré les limites qui viennent d'être exposées, comme le dit Boudreault (2004), une recherche pré-expérimentale comme la nôtre pourrait permettre une validation et précéder une recherche quasi expérimentale ou expérimentale plus poussée sur le sujet visé, soit le transfert des connaissances grammaticales des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire.

Il faut également parler des manipulations syntaxiques qui, à l'origine, devaient faire partie des fiches grammaticales. Selon le Programme de formation de l'école québécoise (2001), ces manipulations font partie des stratégies de révision du texte. Il est donc question de « modifier le texte en recourant aux opérations syntaxiques (ajout, effacement, déplacement, remplacement de groupe de mots ou de phrases) » (*Ibid*, p.92). Ces stratégies s'adressent particulièrement aux élèves du 2<sup>e</sup> et

3<sup>e</sup> cycle. Ainsi, au moment de chercher une classe pour faire notre expérimentation, nous voulions la faire dans une classe de 4<sup>e</sup> année, donc du 2<sup>e</sup> cycle du primaire. C'est dans cette optique que nous avons réalisé les premières versions de notre matériel d'expérimentation qui fut validé en septembre 2008 avec une enseignante de 5<sup>e</sup> année. Or, lors de cette rencontre, lorsque nous avons abordé la question des manipulations syntaxiques, l'enseignante nous a conseillé d'en faire avec les élèves, mais de ne pas les inclure dans la fiche. Étant elle-même enseignante de 5<sup>e</sup> année, elle ne se proposait pas de présenter les manipulations syntaxiques à ses élèves avant la fin de l'année scolaire.

Ainsi, étant donné qu'à ce moment, nous pensions réaliser notre expérimentation dans une classe de 4<sup>e</sup> année, nous nous sommes rangée à ses conseils. Plus tard, lorsqu'il apparut que notre expérimentation aurait finalement lieu dans deux classes de 5<sup>e</sup> année, nous avons de nouveau consulté les deux enseignants concernés pour savoir si nous devions inclure les manipulations syntaxiques dans la fiche. Leur réponse fut la même que celle de l'enseignante qui avait participé à la validation du matériel. Par conséquent, les manipulations syntaxiques ne firent pas partie des fiches grammaticales. Mentionnons quand même que, dans le cadre du projet TRANSGRAM, plus particulièrement dans le cadre des activités sur les manipulations, la formulation et la vérification d'hypothèses, les élèves ont eu à effectuer diverses manipulations. Par exemple, ils ont eu à vérifier l'impact d'un changement de personne et de nombre du sujet sur l'accord du verbe ou à remplacer un verbe par un autre pour étudier son radical et ses terminaisons. Dans le cas de l'accord dans le groupe du nom, ils ont eu à notamment à observer l'impact de la modification du genre et/ou du nombre du déterminant, du nom, de l'adjectif ou du participe passé seul sur l'accord des composantes du groupe du nom.

Cependant, si nous avions à refaire le projet, il est plus que probable que les manipulations syntaxiques feraient partie de la fiche. L'utilisation des manipulations syntaxiques est en effet un concept incontournable de la grammaire nouvelle et un

outil indispensable pour favoriser un raisonnement grammatical chez les élèves (Nadeau et Fisher, 2006). En effet, en faisant créer des fiches explicatives des règles grammaticales aux élèves, nous voulions justement les amener à réfléchir sur et à questionner leur compréhension des règles travaillées. Et, comme les manipulations syntaxiques jouent un rôle important, non seulement dans le raisonnement grammatical, mais aussi dans la démarche active de découverte (Chartrand, 1996), il semble désormais logique de dire qu'elles auraient dû faire partie de la fiche grammaticale. D'ailleurs, comme le dit Chartrand (1996, p. 205) : « Pour comprendre le fonctionnement d'un mécanisme de la langue, il faut plus qu'observer des faits de langue, il faut les manipuler ».

Il faut aussi noter une certaine subjectivité dans les résultats obtenus par le biais du projet TRANSGRAM. Elle s'explique par une appropriation libre des critères d'évaluation du transfert. Si le projet était à refaire, des analyses statistiques des données en cause, notamment en lien avec des logiciels comme SPSS ou Nvivo, permettrait d'appuyer plus scientifiquement nos critères d'évaluation du transfert des apprentissages.

Parmi les autres limites de la recherche, nous voulons également parler d'une remarque que nous avons formulée aux élèves lors des dictées finales. Nous leur avons dit que l'objectif pour eux était de ne pas refaire les mêmes erreurs que dans les dictées témoin (à ce moment, ils ignoraient que la dictée témoin 1 était identique à la dictée finale 1 et que la dictée témoin 2 et la dictée finale 2 n'étaient en fait qu'une seule et même dictée). Par contre, avec le recul, nous réalisons qu'avec cette remarque, nous avons en quelque sorte créé chez les élèves un transfert informé, c'est-à-dire un transfert où l'élève a été guidé pour découvrir les analogies entre les deux tâches. En effet, nous leur avons donné un indice en leur recommandant de ne pas répéter les mêmes erreurs dans leurs dictées finales. Nous réalisons maintenant que cette remarque nous a sans doute empêchée de pouvoir observer chez les élèves

un transfert spontané, c'est-à-dire un transfert où l'élève n'a reçu aucune aide pour trouver l'analogie entre les deux tâches. Donc, si le projet était à refaire, de telles remarques seraient à proscrire, à moins que le transfert recherché soit un transfert informé.

Nous tenons également à expliquer le fait que l'accord du participe passé avec l'auxiliaire être a été inclus dans la règle de l'accord du verbe. Nous admettons ici avoir dépassé les limites de cette règle grammaticale. En effet, celle-ci, selon le Programme de formation de l'école québécoise (2001, p. 89) se définit « par accord du verbe en nombre et en personne avec son pronom-sujet ou groupe-sujet transformé en pronom ». Alors pourquoi avoir inclus l'accord du participe passé? Cela s'explique par le fait que les catégories d'erreurs relatives à l'accord du verbe que nous avons recensées dans les documents des élèves sont reliées aux hypothèses que nous avons travaillées avec eux.

Ces hypothèses découlent des erreurs que nous avons observées dans les textes témoin des élèves. Il y avait beaucoup d'erreurs reliées à l'accord du participe passé avec l'auxiliaire être, donc nous avons choisi de l'inclure dans l'étude de notre première règle grammaticale, soit l'accord du verbe, considérant que le participe passé était en fait un temps verbal. Les deux enseignants qui ont participé à l'expérimentation ont été d'accord avec notre décision, car il faut ici rappeler qu'ils ont été consultés dans la préparation de chacune des étapes et des activités du projet TRANSGRAM et qu'aucun matériel n'était présenté aux élèves sans qu'ils l'aient vérifié et approuvé. Cependant, si le projet était à refaire et que l'accord du verbe était de nouveau choisi comme règle à l'étude, il faudrait plutôt parler d'accords dans la phrase (comme le fait le Programme de formation de l'école québécoise) que d'accord du verbe, si l'accord du participe passé avec l'auxiliaire être faisait partie des règles travaillées avec les élèves. Il serait également important de corriger les fiches grammaticales et l'ensemble du matériel du projet en tenant compte de la terminologie spécifique propre au Programme de formation de l'école québécoise.

Par exemple, il faudrait parler plutôt de « groupe sujet » au lieu de « sujet » et de « groupe verbe » au lieu de « verbe ». Par exemple, il faudrait notamment corriger la règle d'accord du verbe telle que nous l'avons présentée aux élèves. Au lieu de dire que le verbe s'accorde en genre et en nombre avec le sujet, ce qui est le cas du participe passé avec l'auxiliaire être, il faudrait plutôt dire que le groupe verbe s'accorde en personne et en nombre avec le groupe sujet.

Enfin, comme dernière limite de la recherche, parlons de la définition des mots écrans. C'est une autre définition dont nous avons dépassé les limites. Ainsi, les auteurs de la *Grammaire de Base* (2000, p.114) définissent les mots écrans comme « un mot ou un groupe de mots [ qui ] peut séparer le verbe du sujet ». Comme exemple de mots écrans, ils parlent de pronom complément ou encore un groupe du nom commençant par la préposition « de ». Or, dans le cadre de notre recherche, nous avons ajouté les pronoms relatifs à la liste des mots écrans possibles, car selon nous, ils se retrouvaient eux aussi entre le sujet et le verbe et pouvaient donc en fausser l'accord. Si l'on regarde la définition des mots écrans, il est possible de dire que nous n'avons pas entièrement tort, car le pronom relatif peut effectivement être un mot séparant le verbe du sujet. Dans son environnement pédagogique d'aide à l'écriture sur Internet, « Prête-moi ta plume », Lefrançois(1998) a créé une section qui s'intitule « Au secours » dans laquelle elle parle notamment des difficultés de l'accord lorsqu'il y a un mot écran ou un pronom relatif « qui ». Elle distingue donc les mots écrans des pronoms relatifs, mais elle les associe quand même en disant : « Le verbe conjugué à un temps simple et l'auxiliaire d'un temps composé s'accordent toujours avec leur sujet; c'est pourquoi il est essentiel de bien identifier ce sujet, qui peut être évident, mais est parfois difficile à repérer: lorsqu'il y a un "mot écran" ou un pronom relatif qui ». Par conséquent, si le projet était à refaire, nous expliquerions plus précisément la définition des mots écrans aux élèves en faisant la distinction des mots écrans et des pronoms relatifs. Guidée par Lefrançois (1998), nous expliquerions donc aux élèves que le pronom relatif « qui » est en fait le sujet du

verbe mais qu'il faut trouver ce que le pronom remplace pour pouvoir réussir l'accord.

## CONCLUSION

Dans le premier chapitre de notre recherche, qui était consacré à la problématique, nous avons démontré, notamment à l'aide des statistiques du MELS qui concernent les examens de français de 6<sup>e</sup> année du primaire, de 5<sup>e</sup> secondaire et de la fin du collégial, que l'enseignement de la grammaire était présentement dans une impasse au Québec. Cette situation s'explique par le fait que les méthodes de la grammaire n'atteignent pas leurs objectifs et qu'elles ne favorisent pas le transfert des apprentissages. Nous avons dressé un bref historique des méthodes d'enseignement de la grammaire pour nous apercevoir que l'enseignement grammatical traditionnel et ses méthodes ont encore leur place dans les classes, malgré l'avènement de la grammaire nouvelle, et ce, même si elles ne répondent pas aux besoins des élèves en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire. Cependant, nous avons admis que ce n'était plus le temps de tenir le procès de l'enseignement grammatical traditionnel, mais plutôt de chercher à comprendre les raisons qui expliquent pourquoi les stratégies de cet enseignement n'aident pas les élèves à mieux saisir le fonctionnement de la langue et à transférer leurs connaissances grammaticales.

Toujours dans ce premier chapitre, nous avons également consacré une section au transfert des apprentissages grammaticaux dans laquelle nous avons surtout expliqué tout ce qui pouvait le freiner. Ces freins comprennent certaines conceptions erronées des enseignants et le fait que le programme soit trop chargé, ce qui ne laisse pas beaucoup de place au transfert. Il y a aussi les caractéristiques des exercices présentés aux élèves qui ne favorisent pas le transfert, le peu d'importance qui est accordé aux connaissances conditionnelles et enfin, le fait que les connaissances grammaticales ne sont pas significatives pour les élèves. Finalement,

le chapitre s'est terminé par la présentation de la question générale de la recherche, soit notre interrogation pour trouver les interventions les plus susceptibles de favoriser le transfert.

Dans le second chapitre, qui portait sur le cadre conceptuel de la recherche, il fut d'abord question du transfert des apprentissages. Une définition en fut donnée, puis le concept fut expliqué en profondeur. Il fut ainsi question des trois phases du transfert, soit la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation, des processus ainsi que des facteurs impliqués dans le transfert et des méthodes possibles pour l'évaluer. Nous nous sommes également intéressée à l'enseignement de la grammaire nouvelle en présentant ses caractéristiques et ses méthodes, principalement des méthodes dites « actives » qui misent sur une participation significative des élèves à la construction de leurs connaissances grammaticales. Nous avons également expliqué les limites de cet enseignement et également les raisons qui nous ont amenée à l'utiliser pour bâtir le projet TRANSGRAM. En effet, la grammaire nouvelle semble favorable au transfert des connaissances grammaticales, soit l'objet central de la présente recherche. D'ailleurs, notre expérimentation fut inspirée par une des méthodes de la grammaire nouvelle, soit la démarche active de découverte de Chartrand (1996), qui a fait l'objet de la troisième section du cadre conceptuel. Nous en avons donné une définition et explicité ses étapes, ses modifications à l'aide du projet, son lien avec le transfert et ses limites. Le chapitre a ensuite pris fin par la présentation de la question spécifique et des objectifs de la recherche.

En ce qui concerne le troisième chapitre, il portait sur l'ensemble de la méthodologie de la présente recherche. Il y fut d'abord question de la recherche pré-expérimentale, puis de l'expérimentation. Ainsi, nous avons présenté la population et l'échantillonnage, la validation du matériel, le projet TRANSGRAM et notre rôle et celui des personnes enseignantes dans l'expérimentation. Par la suite, celle-ci fut décrite en détails en commençant par l'explication du déroulement général des

activités en classe. Puis, nous avons présenté chacune des parties de l'expérimentation : le prétest, incluant la composition du texte témoin et la dictée témoin 1, la première partie, consacrée à l'accord du verbe, la seconde, à l'accord dans le groupe du nom et finalement, le post-test, qui comprenait les deux dictées finales, le retour sur ces mêmes dictées et la composition du texte final.

Dans le chapitre 3, nous avons également traité des méthodes de collecte de données, soit l'observation participante, l'analyse de traces d'élèves et le journal de bord. Il fut ensuite question de la méthode d'analyse des données. Ainsi, nous avons expliqué l'analyse de contenu et la catégorisation des erreurs que nous avons utilisée sans oublier nos critères d'évaluation du transfert des apprentissages dans les dictées et les textes des élèves. Finalement, le chapitre s'est terminé par l'explication des types de transfert effectués par les élèves, les liens entre le projet et le transfert et enfin, les considérations déontologiques de la recherche.

Dans le quatrième et dernier chapitre, nous avons traité de la présentation et de l'analyse des résultats. Dans un premier temps, nous avons présenté les résultats globaux, c'est-à-dire les résultats de chaque groupe d'élèves pour les dictées et les textes et notre évaluation du transfert des apprentissages de ces groupes d'élèves à la lumière de ces résultats. Puis, dans un second temps, il fut question des résultats de l'échantillon, soit de dix élèves ayant participé à l'expérimentation et choisis de façon aléatoire. Pour chacun, nous avons procédé à l'analyse des erreurs contenues dans ses textes et dans ses dictées, avant d'évaluer le transfert de ses connaissances grammaticales en comparant l'évolution des erreurs entre la dictée témoin 1 et la dictée finale 1, entre la dictée témoin 2 et la dictée finale 2 et entre le texte témoin et le texte final. Par la suite, nous avons présenté une interprétation des résultats en apportant des réponses possibles à notre question générale, à notre question spécifique ainsi que des éclaircissements en lien avec les objectifs que nous avons formulés au début de la recherche. Nous avons également avancé des hypothèses sur

l'incidence que le projet TRANSGRAM a pu avoir sur l'évaluation du transfert avant de conclure ce quatrième chapitre avec l'explication des limites de la recherche.

En ce qui concerne les retombées de la recherche, il est possible de dire qu'en choisissant d'animer nous-même les activités du projet TRANSGRAM, nous sommes devenue, pour les enseignants, un modèle en ce qui a trait à l'enseignement de la grammaire nouvelle et à la mise en œuvre du transfert des apprentissages. D'ailleurs, c'était l'un de nos premiers objectifs au début de cette recherche, soit donner aux enseignants des pistes pour favoriser et évaluer le transfert des apprentissages dans le cadre d'un enseignement axé sur la grammaire nouvelle.

Bref, ce qu'il faut retenir de la présente recherche, c'est qu'il est possible d'agir sur le transfert des apprentissages grammaticaux et ce, dès le primaire. L'expérimentation que nous avons tentée a démontré que la grammaire nouvelle, avec des méthodes actives, telles que la démarche active de découverte (Chartrand, 1996), qui a inspiré le projet TRANSGRAM, peut avoir un impact positif sur le transfert des apprentissages en grammaire. Nous avons également tenté de poser des balises pour l'évaluation du transfert. Ainsi, en observant une diminution des erreurs entre les traces d'élèves, nous avons souligné l'importance de tenir compte non seulement du nombre d'erreurs mais aussi de leur nature. Nous avons donc présenté une catégorisation des erreurs en lien avec le transfert des apprentissages, soit les erreurs répétées, ajoutées et corrigées; chacune étant la trace d'un type de transfert. En effet, les erreurs de l'élève peuvent être l'indice d'un transfert positif, négatif ou neutre. Les résultats de notre expérimentation nous ont permis d'élaborer des critères susceptibles de différencier et d'évaluer ces différents transferts.

Cependant, nous n'avons pas la prétention de dire que nous avons fait le tour du sujet en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux. Au contraire, il reste encore beaucoup de pistes à explorer et plusieurs questions qui demeurent sans réponse, notamment le délai de temps idéal pour déclencher un transfert des

apprentissages chez l'élève. Une façon de continuer à chercher des réponses à cette question serait de réinvestir nos résultats dans une autre expérimentation. Cette fois, il pourrait être intéressant d'avoir un troisième groupe, soit un groupe contrôle, c'est-à-dire un groupe qui ne bénéficierait pas des interventions du projet TRANSGRAM, mais qui ferait quand même les dictées et les deux textes. Il serait également pertinent, toujours dans le but de vérifier la durabilité de l'apprentissage, d'ajouter une troisième prise de données. En effet, outre le texte témoin et le texte final, il serait intéressant d'ajouter un troisième texte pour mesurer l'impact du projet sur le transfert des apprentissages grammaticaux. Il faut dire que dans le cadre de la présente recherche, un troisième texte était bel et bien prévu. Il aurait eu lieu au mois de juin 2009, soit environ deux mois après la fin de l'expérimentation. Malheureusement, il n'a pas été possible de réaliser cette troisième prise de données.

Enfin, rappelons que notre recherche est une recherche pré-expérimentale et, comme nous le disions dans les limites de la recherche, elle pourrait devenir le point de départ de recherches plus approfondies sur la problématique du transfert des apprentissages grammaticaux. C'est d'ailleurs notre souhait en terminant cette recherche, que l'ensemble de notre recherche puisse influencer d'autres chercheurs ou d'autres enseignants ou enseignantes à s'intéresser à la problématique du transfert des apprentissages et à faire avancer les connaissances sur le sujet. De plus, il serait encore plus enrichissant que ces recherches aient un impact de plus en plus important sur la didactique de la grammaire et sur l'enseignement du français en général.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Asselin, C. (1994). *L'enseignement de la grammaire quelques notions* dans Collectif (dir. Préfontaine, C. et Fortier, G. (1994). *Enseigner le français pour qui?, pourquoi?, comment?* Montréal : Les Éditions Logiques.
- Astolfi, J-P. (2004). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Aubé, M., David, R et de la Chevrotière, P. (2004). *Le Monde de Darwin : un dispositif exploitant les TIC pour favoriser le transfert des apprentissages*. dans Presseau, A. et Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Beaud, J-P. (2003). *L'échantillonnage*. Dans Gauthier, B. (dir.) (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Boudreault, P. (2004). *La recherche quantitative* dans Karsenti et Savoie-Zajc (2004). *La recherche en éducation : étape et approche*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Brassart, D.G. (1991). Connecteurs, organisateurs textuels et connexité dans les textes argumentatifs écrits. *Revue de pédagogie et de didactique du français*, no. 15, 69-86.
- Bronckart, J.-P. (2004). Didactique de la grammaire. *Cahiers du secteur langues et cultures*, no. 88, 91 pages.
- Brouillette, N. et Presseau, A. (2004). *Expérimentation en contexte scolaire d'un modèle axé sur le transfert des apprentissages*. Dans Presseau, A. et Frenay, M. (dir) (2004) *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- Catambone, R. et Holyoak, K.J. (1989). Overcoming Contextual Limitation on Problem Solving Transfer. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory and Cognition*, 1989, vol. 15, no. 6, 1147-1156.
- Cartier, I., Dionne-Ouellet, E. et Fafard, C. (2006). *Plumes Virtuelles : un pas vers la motivation des garçons pour l'écriture*. Mémoire de baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Chartrand, S. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques*. Deuxième édition. Montréal : Les Éditions Logiques.

Chartrand, S. et Simard, C. (2000). *Grammaire de base : 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire*. Saint-Laurent : ERPI.

Chartrand, S. et al. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.

Chartrand, S. (2005). *L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants*. Dans Lafont-Terranova, J. et Colin, D. (2005) *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivant*. Namur : Presse universitaires de Namur.

Chevalier, N. (2003). *L'apprentissage et le transfert*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.er.uqam.ca/nobel/r12110/pdf/5-L'apprentissage%20et%20le%20transfert.pdf>

Collectif (2006). *Bescherelle : La Grammaire pour tous*. Montréal : Les Éditions Hurtubise.

Collectif (2003). *Au-delà des mots : français au primaire, 3<sup>e</sup> cycle*. Laval : les Éditions HRW.

Comeau, C. (2002). *Le transfert des apprentissages*. Présentation PowerPoint. Document téléaccessible à l'adresse : [wwwens.uqac.ca/~pminier/cognit/transfert/transf\\_cat.ppt](http://wwwens.uqac.ca/~pminier/cognit/transfert/transf_cat.ppt)

Debeurme, G. et Ferland-Dufresne, A. (2005). Le site clicfrançais : les TIC et le projet d'intégration socioprofessionnelle : des moteurs pour l'apprentissage du français au secondaire. *Québec français*, no 137, p. 73-75.

Delcambre, I. (2004). De quoi les traces linguistiques sont-elles l'indice? *Revue de pédagogie et de didactique du français*, no. 41, 67-72.

Elliott, N. et Charlebois, L. (dir.) (2004). *Les clés de la grammaire – Les clés du savoir, français 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire*. Guérin, éditeur ltée : Montréal.

Frenay, M. (1994) *Apprentissage et transfert dans un contexte universitaire*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain. Thèse de doctorat non publiée.

Frenay, M. (2004). *Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances*. Dans Presseau, A. et Frenay, M. (dir) (2004) *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

Genevay, E. (1996). *S'il vous plaît, invente-moi une grammaire!* dans Chartrand, S. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques. Deuxième édition*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Gick, M.L et Holyoak, K.J. (1983). Schema Induction and Analogical Transfer. *Cognitive Psychology*, 12, 306-355.

Gouvernement du Québec (1995). *Programme de formation. Le français : enseignement secondaire. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2006). *L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français langue d'enseignement. Comparaison des résultats de 2000 et de 2005*. Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/TablePilotage\\_ProgFormation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/TablePilotage_ProgFormation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf)

Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation, direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (2006). *Les résultats – L'évaluation des apprentissages : L'épreuve de français de 5<sup>e</sup> secondaire – Secteur des jeunes*. Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/res/pdf/eprv\\_2006\\_129510.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/res/pdf/eprv_2006_129510.pdf)

Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation, direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (2007). *Les résultats – L'évaluation des apprentissages : L'épreuve uniforme de français au collégial*. Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic07/docum07/F4\\_4\\_2007.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic07/docum07/F4_4_2007.pdf)

Gouvernement du Québec (2008). *Progression des apprentissages en français : Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'éducation du loisir et du sport.

Grevisse, M. (1990). *Précis de grammaire française, vingt-neuvième édition*. Paris : Duculot.

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

Halté, J-F. (1992). *La didactique du français. Que sais-je ?* Paris : PUF.

Holyoak, K.J. et Koh, K. (1987). Surface and structural similarity in analogical transfer. *Memory & Cognition*, no. 15, vol. 4, 332-340.

Houle, M. (1999). *Le transfert des apprentissages en conjugaisons verbales par le biais de groupement de textes*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Jalbert, P. (2006). *L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement. Comparaison des résultats de 2000 et 2005*. Québec : Ministère de l'éducation du loisir et du sport.

Laperrière, A. (2003). *L'observation directe*. Dans Gauthier, B. (dir.) (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.

Lefrançois, P. (1998). *Prête-moi ta plume, environnement pédagogique d'aide à l'écriture*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://cg.cyberscol.qc.ca/cybergroupe/plume/>

Lefrançois, P. (2003). De la nouvelle grammaire à la grammaire actuelle. *Québec Français*, no. 131, automne 2003, 53-54.

Léger, V. (1996). Pourquoi renouveler l'enseignement de la grammaire? *Québec Français*, no. 102, été 1996, 32-34.

Léon, R. (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris : Éditions Hachette Éducation.

Léon, R. (2008). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris : Éditions Hachette Éducation.

Marcoux, C. (1999). *Répercussions dans des rédactions d'élèves du secondaire de l'utilisation d'un environnement informatique pour l'enseignement-apprentissage des accords en genre et en nombre*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Meirieu, P. (1994). *Les enjeux de l'enseignement du français aujourd'hui : nature et fonction d'une discipline en mutation*. Dans Collectif (dir. Préfontaine, C. et Fortier, G. (1994). *Enseigner le français pour qui?, pourquoi?, comment?* Montréal : Les Éditions Logiques.

Misko, J. (1995). *Transfer. Using learning in new contexts*. Adelaide: National Center of Vocational Education Research.

Moffat, A. (2009). *La Dictée des Amériques 2009 : Le marché de toutes les solitudes*. Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.dicteedesameriques.com/document/reference/2009\\_dictee\\_ariane.pdf](http://www.dicteedesameriques.com/document/reference/2009_dictee_ariane.pdf)

Nadeau (1999). Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale. Dans Bergeron, R. et G. De Koninck, *La grammaire au cœur du texte, Québec Français numéro hors série*, 48-52.

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

Office de la langue française (2008). *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec 2002-2007*. Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.olf.gouv.qc.ca/etudes/rapport\\_complet.pdf](http://www.olf.gouv.qc.ca/etudes/rapport_complet.pdf)

Paradis, R. (1990). *Vive la dictée! : 5<sup>e</sup> année*. Montréal-Nord : Éditions Marie-France.

Pea, R.D. (1987). Socializing the knowledge transfer problem. *International Journal of Educational Research*, volume 11, no. 6, 639-663.

Pednault, D. (2001). *Le transfert des apprentissages*. Présentation PowerPoint. Document téléaccessible à l'adresse : [www.wens.uqac.ca/~pminier/cognit/transfert/transf\\_den.ppt](http://www.wens.uqac.ca/~pminier/cognit/transfert/transf_den.ppt)

Péladeau, N. , Forget, J. et Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 31, no. 1, 2005, 187-209.

Pellerin, G. (2005). Les TIC en classe : une porte ouverte sur la motivation. *Québec français*, 137, 70-72.

Pellerin, L. (2003). *La question du transfert des apprentissages en français langue maternelle au secondaire : analyse de documentation*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Perkins, D. et Salomon, G. (1992). *The Science and Art of Transfer*. Dans Costa, A., Bellanca, J. et Fogarty, R. (dir). *If Minds Matter. A Foreword to the Future (I)*. Arlington Heights, IL: IRI/SkyLight Training and Publishing.

Phye, G.D. (1990). Inductive Problem Solving: Schema Inducement and Memory-Based Transfer. *Journal of Education Psychology*, 1990, Vol. 82, no. 4, 826-831.

Piaget, J.(1978). *Recherche sur la généralisation. Études d'épistémologie et de psychologie génétique (tome 36)*. Paris : PUF.

Poirier, L. (2001). *Enseigner les maths au primaire. Notes didactiques*. Saint-Laurent : ERPI.

Riente, R. et Pouliot, K. (2003). Le renouvellement de l'enseignement grammatical. *Québec Français*, no. 129, printemps 2003, 64-65.

Roy, G-R. et Biron, H. (1991). *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche « donneur- receveur*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Sabourin, P. (2003). *L'analyse de contenu*. Dans Gauthier, B. (dir.) (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.

Samson, G. (2002). *Le transfert a-t-il un avenir dans l'apprentissage et l'enseignement ?*

Document téléaccessible à l'adresse :

[http://www.cahiers-pedagogiques.com/art\\_imprim.php?id\\_article=965](http://www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php?id_article=965)

Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Tardif, J. et Presseau, A. (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie pédagogique*, numéro 108, septembre-octobre, 39-44.

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

Villeneuve, S. (2004) Les logiciels de présentation en pédagogie. Efficacité de l'utilisation des logiciels de présentation en pédagogie universitaire. *International Journal of Technologies in Higher Education* 2004, 49-53.

Thorndike, E.L. et Woodworth, R.S. (1901). The influence of Improvement in One Mental Function upon the Efficiency of Other Functions. *Psychological Review*, 8, 247-261.

Toupin, L. (1995). *De la formation au métier : Savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF Éditeur.

Vandal, B. (2008). *40 dictées pour réussir en français – 5<sup>e</sup> année du primaire*. Saint-Laurent : les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Villeneuve, S. (2004). Les logiciels de présentation en pédagogie. *International Journal of Technologies in Higher Education*, vol. 1 no. 1, 49-53.

# **ANNEXE A**

**Le matériel pour l'activité  
sur les définitions**

## ALLÉGORIE : LA MAISON DE MON AMI

Imagine que, par une belle journée d'été, tu vas t'amuser chez un de tes amis et que tu demandes à ton père de venir te chercher chez ton ami à la fin de la journée. Le problème, c'est que ton père n'est jamais allé chez ton ami et il ne sait pas du tout où aller. Il faudrait donc que tu lui donnes quelques indications pour qu'il puisse venir te chercher au bon endroit.

Pour commencer, tu lui dis :

### **1) Mon ami habite dans une maison.**

À ton avis, est-ce que cette indication est suffisante pour ton père?

Bien sûr que non! Car dans ta ville, des maisons, il y en a beaucoup! Comment ton père fera-t-il pour trouver la bonne maison? Il va falloir l'aider encore!

Tu décides donc d'ajouter :

### **2) La maison de mon ami a un toit noir, des volets bleus et il y a un gros sapin juste devant. Son numéro de porte est le 4112.**

Hum...Est-ce que ces indications sont suffisantes? Pas encore. Ton père a maintenant une bonne image de la maison de ton ami, mais cela ne lui dit pas où elle est située. Que pourrais-tu lui dire pour l'aider davantage?

Et si tu disais :

### **3) La maison de mon ami est située sur la rue Des Pins et elle se trouve entre une bijouterie et un dépanneur.**

Et maintenant, est-ce que tu crois que ton père va pouvoir trouver la maison de ton ami? Pourquoi?

Et si on regarde les indications que tu as données à ton père, à ton avis, quelle sorte d'information lui as-tu donnée avec l'énoncé no. 1?

Avec l'énoncé no.2?

Avec l'énoncé no. 3?

MATÉRIEL POUR LES ÉLÈVES

<b>Notre histoire</b>	<b>L'adjectif</b>
1) Mon ami habite dans une maison.	
2) La maison de mon ami a un toit noir, des volets bleus et il y a un gros sapin devant. Son numéro de porte est le 4112.	
3) La maison de mon ami est située sur la rue Des Pins et elle se trouve entre une bijouterie et un dépanneur.	

Découpe les trois morceaux suivants. Tout au long de l'activité, tu essaieras de les placer dans le tableau qui t'a été remis.

L'adjectif est placé après le nom.

L'adjectif est un mot qui dit comment est une personne, un animal, un objet, une idée ou un sentiment.<sup>4</sup>

L'adjectif peut être masculin ou féminin et singulier ou pluriel.

---

<sup>4</sup> Définition inspirée de Elliott, N. et Charlebois, L. (dir.) (2004) *Les clés de la grammaire – Les clés du savoir, français 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire*. Guérin, éditeur ltée : Montréal.

# **ANNEXE B**

## **Aide-mémoire**



## Projet TRANSGRAM

### Aide-mémoire

### Les définitions



Parties de la définition	Exemple (L'adjectif)	La maison de mon ami
<p>La première partie de la définition permet de répondre à la question: « <b>C'est quoi et à quoi ça sert?</b> ». Dans le cas de l'adjectif, la question sera donc « <b>C'est quoi un adjectif et à quoi sert-il?</b> » »</p>	<p>L'adjectif est un mot qui dit comment est une personne, un animal, un objet, une idée ou un sentiment.</p>	<p>Mon ami habite dans une maison.</p>
<p>La deuxième partie de la définition permet de répondre à la question: « <b>Est-ce que l'adjectif peut se mettre au singulier ou au pluriel, au masculin ou au féminin?</b> » »</p>	<p>L'adjectif peut être masculin ou féminin et singulier ou pluriel.</p>	<p>La maison de mon ami a un toit noir, des volets bleus et il y a un gros sapin devant. Son numéro de porte est le 4112.</p>
<p>La troisième partie de la définition permet de dire <b>à quel endroit se place l'adjectif dans la phrase</b>. La question sera donc: « <b>Où doit-on placer l'adjectif dans la phrase?</b> » »</p>	<p>L'adjectif est généralement placé après le nom.</p>	<p>La maison de mon ami est située sur la rue Des Pins et elle se trouve entre une bijouterie et un dépanneur.</p>

# **ANNEXE C**

## **Les diaporamas du projet TRANSGRAM**

**Version Papier**  
**des présentations PowerPoint du projet TRANSGRAM**

**DIAPORAMA 1 : PRÉSENTATION**

**Diapositive 1** Titre : Le Projet TRANSGRAM- Présentation

**Diapositive 2**

Sophie : Salut! Je m'appelle Sophie!

Philippe : Et moi, c'est Philippe.

Sophie : Nous sommes ici pour vous présenter le projet TRANSGRAM.

Philippe : C'est un projet qui porte sur le transfert des apprentissages.

Sophie : Vous ne savez pas ce que c'est?

Philippe : Pas de problème, on va vous l'expliquer!

**Diapositive 3**

Sophie : Transférer ses apprentissages, ça veut dire les réutiliser dans une autre situation.

Philippe : Donc, on apprend quelque chose et plus tard, on l'utilise dans une autre situation.

Sophie : Attends, Philippe! Je ne suis pas sûre que nos amis nous suivent! Aurais-tu des exemples pour les aider?

**Diapositive 4**

Philippe : Bien sûr! En mathématiques, l'autre jour, on a parlé du périmètre. Tu te souviens, Sophie?

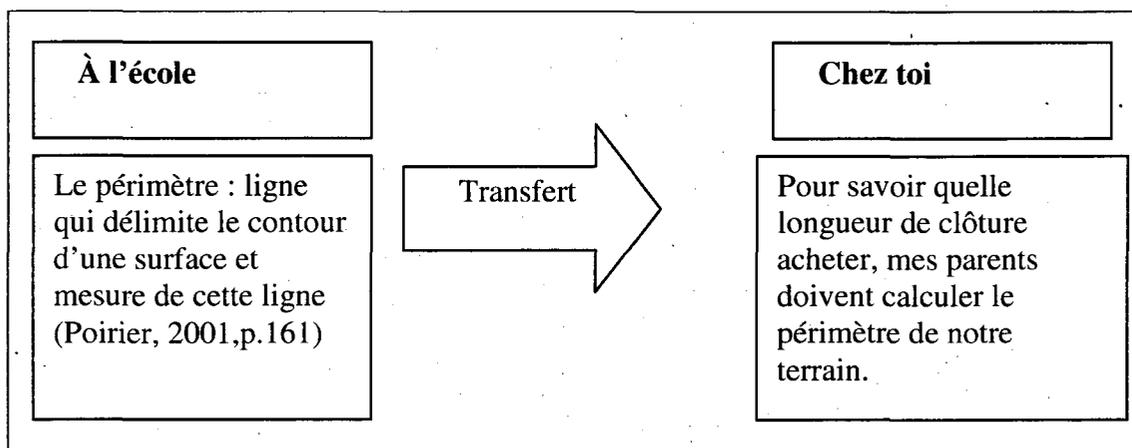
Sophie : Ah oui! Le périmètre, c'est la mesure du contour d'une figure! Mais quel rapport avec le transfert des apprentissages?

Philippe : Eh bien, imagine que tu reviens chez toi ce soir et que tes parents te disent qu'ils ont décidé de faire mettre une clôture tout autour de votre terrain. Et ils se demandent quelle longueur de clôture ils doivent acheter.

Sophie : Oui, et alors? Pour le savoir, je sais qu'ils vont devoir calculer le périmètre de notre terrain. Ainsi, ils sauront exactement quelle longueur de clôture acheter.

Philippe : Et voilà! Tu as réussi! Tu as transféré ton apprentissage! Tu as réutilisé chez toi ce que tu as appris à l'école. Regarde bien!

### Diapositive 5



### Diapositive 6

Sophie : Je comprends mieux ce qu'est le transfert des apprentissages. Mais le projet s'appelle TRANSGRAM. Il porte sur le transfert des apprentissages de la grammaire.

Philippe : Eh oui! Mais quand peut-on réutiliser nos connaissances grammaticales? Avez-vous une idée? Réfléchissez là-dessus quelques minutes...et venez ensuite voir nos réponses!

#### **Les réponses de Sophie et Philippe**

En fait, nous n'avons qu'une seule réponse: On peut réutiliser nos connaissances grammaticales quand on doit écrire un texte! Mais est-ce facile de réutiliser nos connaissances? Pas sûr!

**Diapositive 7**

Philippe : Le but du projet TRANSGRAM est justement de t'aider à mieux transférer tes connaissances grammaticales dans l'écriture de tes textes!

**DIAPORAMA 2 : LES DÉFINITIONS**
**Diapositive 1**

Titre : Le projet TRANSGRAM – Les définitions

**Diapositive 2**

Sophie : Salut! Je suis contente de vous retrouver! Aujourd'hui, c'est le début de nos fiches grammaticales!

Philippe : Eh oui, et on commence le tout par une activité sur les définitions! Ce sera d'ailleurs le premier élément de notre fiche! On va composer une définition pour la règle de grammaire qu'on a choisie!

Sophie : Cette définition sera divisée en trois parties que nous allons vous expliquer.

Philippe : Mais d'abord, commençons par une petite histoire: La maison de mon ami.

**Diapositive 3**
**La maison de mon ami**

Imagine que, par une belle journée d'été, tu vas t'amuser chez un de tes amis et que tu demandes à ton père de venir te chercher chez ton ami à la fin de la journée. Le problème, c'est que ton père n'est jamais allé chez ton ami et il ne sait pas du tout où aller. Il faudrait donc que tu lui donnes quelques indications pour qu'il puisse venir te chercher au bon endroit.

Pour commencer, tu lui dis :

**1) Mon ami habite dans une maison.**

À ton avis, est-ce que cette indication est suffisante pour ton père?

Bien sûr que non! Car dans ta ville, des maisons, il y en a beaucoup! Comment ton père fera-t-il pour trouver la bonne maison? Il va falloir l'aider encore!

**Diapositive 4****La maison de mon ami (suite)**

Tu décides donc d'ajouter :

**2) La maison de mon ami a un toit noir, des volets bleus et il y a un gros sapin juste devant. Son numéro de porte est le 4112.**

Hum...Est-ce que ces indications sont suffisantes?

Pas encore. Ton père a maintenant une bonne image de la maison de ton ami, mais cela ne lui dit pas où elle est située. Que pourrais-tu lui dire pour l'aider davantage?

**Diapositive 5****La maison de mon ami (suite)**

Et si tu disais :

**3) La maison de mon ami est située sur la rue Des Pins et elle se trouve entre une bijouterie et un dépanneur.**

Et maintenant, est-ce que tu crois que ton père va pouvoir trouver la maison de ton ami? Tu crois que oui? Pourquoi?

**Diapositive 6**

Philippe : Bon, si on récapitulait un peu. Prenons par exemple l'énoncé no. 1 de notre histoire.

1) Mon ami habite dans une maison.
------------------------------------

Philippe : Avec cet énoncé, **quelle sorte d'information** as-tu donnée à ton père?

(Discussion avec les élèves)

**Les explications de Philippe:**

Ton père sait que ton ami n'habite pas dans un immeuble d'appartements. Tu as donc défini l'endroit où habite ton ami, soit une maison. Mais ce n'est pas suffisant...

**Diapositive 7**

Sophie : Et si on regardait le deuxième énoncé de notre histoire, maintenant?

2) La maison de mon ami a un toit noir, des volets bleus et il y a un gros sapin devant. Son numéro de porte est le 4112.

Sophie : Alors, quelle sorte d'information as-tu donnée à ton père avec cet énoncé?

(Discussion avec les élèves)

**Les explications de Sophie**

Ton père sait maintenant à quoi ressemble la maison de ton ami et quelles sont ses caractéristiques extérieures qui pourront l'aider à la reconnaître. Mais il ne sait pas encore où elle est...

**Diapositive 8**

Philippe : Passons maintenant au troisième énoncé de notre histoire!

3) La maison de mon ami est située sur la rue Des Pins et elle se trouve entre une bijouterie et un dépanneur.

Philippe : Alors? Quelle sorte d'information retrouve-t-on dans cet énoncé?

(Discussion avec les élèves)

**Les explications de Philippe**

Ici, tu as expliqué à ton père où était située précisément la maison de ton ami et tu lui as aussi dit ce qu'il y avait des deux côtés de la maison. Maintenant, je crois bien qu'il va pouvoir la trouver! **Mais retiens bien qu'il a eu besoin des trois énoncés ensemble pour ça!**

**Diapositive 9**

Sophie : Mais vous vous demandez peut-être quel est le lien entre cette petite histoire et nos définitions de grammaire? Eh bien, regardez bien ces énoncés qui portent sur l'adjectif...

### **L'adjectif**<sup>5</sup>

L'adjectif est un mot qui dit comment est une personne, un animal, une chose, une idée ou un sentiment.

L'adjectif peut être masculin ou féminin et singulier ou pluriel.

L'adjectif est généralement placé après le nom.

### **Diapositive 10**

Philippe : Maintenant, faisons un petit exercice. Nous allons vous présenter un petit tableau. Dans la colonne de gauche, nous retrouverons les trois énoncés de notre histoire et dans la colonne de droite, il vous faudra placer les énoncés sur l'adjectif qui ressemblent le plus à chacun des énoncés! C'est parti!<sup>6</sup>

### **Diapositive 11**

Notre histoire	L'adjectif
1) Mon ami habite dans une maison.	
2) La maison de mon ami a un toit noir, des volets bleus et il y a un gros sapin devant. Son numéro de porte est le 4112.	
3) La maison de mon ami est située sur la rue Des Pins et elle se trouve entre une bijouterie et un dépanneur.	

### **Diapositive 12**

<sup>5</sup> définitions tirées de Elliott, N. et Charlebois, L. (dir.) (2004) Les clés de la grammaire – Les clés du savoir, français 2e et 3e cycle du primaire. Guérin, éditeur ltée : Montréal et de la Grammaire de base (2000).

<sup>6</sup> Les élèves auront en main les trois énoncés relatifs à l'adjectif à découper et à placer dans un tableau qui leur sera remis (voir annexe A).

Sophie : Commençons par cet énoncé...Et voyons où on peut le placer dans notre tableau...

L'adjectif est généralement placé après le nom.

Sophie : Regardons ses caractéristiques. Je crois **qu'il parle de l'endroit où l'adjectif est placé dans la phrase**. Donc, cet énoncé ressemble beaucoup à celui qui disait **sur quelle rue était située la maison de mon ami**, n'est-ce pas?

### Diapositive 13

Notre histoire	L'adjectif
1) Mon ami habite dans une maison.	
2) La maison de mon ami a un toit noir, des volets bleus et il y a un gros sapin devant. Son numéro de porte est le 4112.	
3) La maison de mon ami est située sur la rue Des Pins et elle se trouve entre une bijouterie et un dépanneur.	L'adjectif est généralement placé après le nom.

### Diapositive 14

Philippe : Bravo Sophie! Tu as réussi à placer le premier énoncé au bon endroit dans le tableau! C'est à mon tour maintenant. Tiens, prenons cet énoncé!

L'adjectif est un mot qui dit comment est une personne, un animal, une chose, une idée ou un sentiment.

Philippe : Hum...Eh bien, cette définition nous dit tout simplement **ce qu'est un adjectif**, mais elle ne nous donne pas beaucoup d'informations. C'est un peu comme quand tu as dit à ton père que ton ami habitait une maison...

### Diapositive 15

Notre histoire	L'adjectif
1) Mon ami habite dans une maison.	L'adjectif est un mot qui dit comment est une personne, un animal, une chose, une idée ou un sentiment..
2) La maison de mon ami a un toit noir, des volets bleus et il y a un gros sapin devant. Son numéro de porte est le 4112.	
3) La maison de mon ami est située sur la rue Des Pins et elle se trouve entre une bijouterie et un dépanneur.	L'adjectif est généralement placé après le nom.

### Diapositive 16

Sophie : Bien joué, Philippe! Il ne reste plus qu'un énoncé à placer et c'est là qu'on va voir si on a placé tous nos énoncés au bon endroit...

L'adjectif peut être masculin ou féminin et singulier ou pluriel.

Sophie : Je crois que ça y est! Cette définition donne les caractéristiques de l'adjectif et les formes qu'il peut prendre. Il peut être masculin ou féminin, singulier ou pluriel. On peut dire que ça ressemble un peu aux caractéristiques d'une maison, non?

Sophie : Ainsi, une maison peut avoir un toit noir, gris, bleu ou toute autre couleur, avoir des volets de différentes couleurs aussi et il peut y avoir différentes choses

devant la maison, comme un sapin! Oui, je crois que c'est ça! Plaçons donc notre dernier énoncé...

### Diapositive 17

Notre histoire	L'adjectif
1) Mon ami habite dans une maison.	L'adjectif est un mot qui dit comment est une personne, un animal, une chose, une idée ou un sentiment..
2) La maison de mon ami a un toit noir, des volets bleus et il y a un gros sapin devant. Son numéro de porte est le 4112.	2) L'adjectif peut être masculin ou féminin et singulier ou pluriel.
3) La maison de mon ami est située sur la rue Des Pins et elle se trouve entre une bijouterie et un dépanneur.	3) L'adjectif est généralement placé après le nom.

### Diapositive 18

Philippe : Super, on a réussi à placer tous les éléments au bon endroit! Nous allons maintenant pouvoir t'expliquer les trois parties de la définition.

Philippe : La première partie de la définition<sup>7</sup> permet de répondre à la question: « C'est quoi et à quoi ça sert? ». Dans le cas de l'adjectif, la question sera donc « C'est quoi un adjectif et à quoi sert-il? » Et la réponse est...

1) L'adjectif est un mot qui dit comment est une personne, un animal, une chose, une idée ou un sentiment.

<sup>7</sup> Nous avons choisi de parler des parties d'une définition plutôt que des définitions sémantiques, morphologiques et syntaxiques, à la suite de la validation du matériel d'expérimentation. Il nous est apparu que les élèves n'avaient pas nécessairement à connaître ces termes.

Philippe : Mais cette partie de définition n'est pas suffisante, car elle ne nous dit pas où doit se placer l'adjectif dans la phrase, ni quelles formes il peut prendre...

### **Diapositive 19**

Sophie : La deuxième partie de la définition permet de répondre à la question: Est-ce que l'adjectif peut se mettre au singulier ou au pluriel, au masculin ou au féminin?

2) L'adjectif peut être masculin ou féminin et singulier ou pluriel.

### **Diapositive 20**

Philippe : Enfin, la troisième partie de la définition permet de dire à quel endroit se place l'adjectif dans la phrase. Pour l'adjectif, la question sera donc: « Où doit-on placer l'adjectif dans la phrase? »

3) L'adjectif est généralement placé après le nom.

### **Diapositive 21**

Sophie : Et retenez bien ceci: pour que la définition d'une notion grammaticale soit complète, il faut absolument qu'elle ait les trois parties que nous venons de vous présenter. C'est la même chose que ton père dans l'histoire. S'il n'y avait pas eu les trois informations, il n'aurait pas pu trouver la maison de ton ami!

<p><b>1<sup>ère</sup> partie de la définition</b></p>	<p>1) L'adjectif est un mot qui dit comment est une personne, un animal, une chose, une idée ou un sentiment.</p>
<p><b>2<sup>e</sup> partie de la définition</b></p>	<p>2) L'adjectif peut être masculin ou féminin et singulier ou pluriel.</p>
<p><b>3<sup>e</sup> partie de la définition</b></p>	<p>3) L'adjectif est généralement placé après le nom.</p>

### Diapositive 22

Philippe : Voilà, vous êtes maintenant prêts à composer vos définitions! Nous vous souhaitons donc: Bon travail!

Sophie : Au plaisir de vous revoir bientôt pour une autre activité du projet TRANSGRAM!

## **DIAPORAMA 3 : OBSERVATION DU PHÉNOMÈNE (VERBES) (CLASSE A)**

### Diapositive 1

Titre : Observation du phénomène (Classe A)

### Diapositive 2

Sophie : Salut! Je suis contente de vous revoir! Aujourd'hui, on va travailler la première règle de grammaire du projet: **L'accord des verbes.**

Philippe : Bonjour! Eh oui! Et on commence ça avec une activité qui s'appelle **l'observation du phénomène**. Le phénomène ici, c'est la règle de grammaire de l'accord des verbes.

(On remet aux élèves la feuille « Corpus 1 »)

### Diapositive 3

Philippe : Vous devrez trouver tous les verbes dans ces phrases. Il y en a 42. Voici les consignes de ce travail. On se revoit tantôt pour la correction!

#### Consignes

- Se fait en équipe de 2
- Vous soulignez les verbes dans les phrases.
- Vous avez entre 5 et 10 minutes pour faire cet exercice!

Bonne chance!

### Diapositive 4

Sophie : Alors, vous êtes prêts pour la correction? Super, tous à vos feuilles, c'est parti!

### Diapositive 5

1. Je suis aller avec ma famille me baigner au lac.

### Diapositive 6

2. Il n'y avait que quelques personnes qui parlaient français.

### Diapositive 7

3. J'ai découvert une pyramide qui était si grande qu'elle touchaient les nuages.

**Diapositive 8**

4. Je patinaient avec mes parents, ma sœur et ma marraine.

**Diapositive 9**

5. Je désident de demander au pilote quelle est sa prochaine destination.

**Diapositive 10**

6. Moi, je vais vous parlez de mon voyage en Floride.

**Diapositive 11**

7. Les restaurants était très jolis et on s'est fait un ami.

**Diapositive 12**

8. Je suis tombée à l'eau et je me suis retrouvée sur une île déserte, raconte Sophie.

**Diapositive 13**

9. La jeune femme allais prendre une marche avec son chien qui étais noir.

**Diapositive 14**

10. Je vais continué à marcher, car je sais que je peux trouver de la nourriture.

**Diapositive 15**

11. Je rencontre un tigre très gentil qui me dis: « Qui est-tu? ».

**Diapositive 16**

12. Nous irons coucher à l'hôtel et nous iront magasiner en famille.

**Diapositive 17**

13. Je me suis réveiller au beau milieu d'une île déserte et je me trouvais sur une belle plage, raconte Philippe.

**Diapositive 18**

14. Je réalise que cela n'étais qu'un rêve.

**Diapositive 19**

15. J'ai trouvé une solution pour survivre sur cette île inconnue.

**Diapositive 20**

16. La seule nourriture étais des fourmis, des araignées et plein de petites bestioles bizarres.

**Diapositive 21**

Philippe : Ça va, tout le monde? Oui? Parfait! Passons donc à la 2e étape. Pendant que vous cherchiez les verbes dans les phrases, je suis sûr que vous avez remarqué que certains verbes étaient bien orthographiés et bien accordés, mais ce n'était pas le cas de tous les verbes, hein?

Philippe : Alors, pour la deuxième étape de notre activité, vous allez classer les verbes que vous avez trouvés en deux catégories. Vous allez souligner vos verbes avec deux couleurs différentes. Il y aura les verbes « Corrects » soulignés en vert et les verbes « Pas corrects » soulignés en rouge.

Philippe : Par exemple, si je dis: « Je cherchais un trésor. », le verbe « cherchais » irait dans la catégorie des verbes « Corrects », car il est **bien orthographié** et **bien accordé** aussi. Par contre, si je dis « Je chentait. », mon verbe irait dans la catégorie « Pas corrects » puisqu'il est à la fois **mal orthographié** (il prend un « a » et non un « e » à la troisième lettre) et **mal accordé** (il faudrait plutôt dire: « je chantais »).

Philippe : Mais attention!! Un verbe qui se retrouve dans la catégorie « Pas correct » doit avoir **une** des trois caractéristiques suivantes:

1. Il est **mal accordé**.

Ou

2. Il est **mal orthographié**.

Ou

3. Il est **mal accordé et mal orthographié!**

Philippe : Ça va? Bon, alors voilà les consignes de ce deuxième exercice! On corrigera tantôt!

- *Mêmes équipes que tantôt*
- *Vous classez les verbes dans les deux catégories Corrects (soulignés en vert) ou Pas Corrects (soulignés en rouge).*
- *Vous avez entre 10 et 15 minutes pour faire cet exercice!*

*Bon travail!*

### Diapositive 22

Sophie : Et c'est parti pour la correction! Chaque verbe souligné sera soit en rouge pour la catégorie « Pas Corrects» ou soit en vert pour la catégorie « Corrects». (ici, les verbes Corrects seront en italiques et les verbes Pas corrects seront soulignés)

### Diapositive 23

1. Je suis aller avec ma famille me *baigner* au lac.

2. Il n'y *avait* que quelques personnes qui *parlaient* français.

3. J'ai *découvert* une pyramide qui *était* si grande qu'elle touchaient les nuages.

4. Je patinaient avec mes parents, ma sœur et ma marraine.

5. Je désident de demander au pilote quelle *est* sa prochaine destination.

6. Moi, je *vais* vous parlez de mon voyage en Floride.

Diapositive 24

7. Les restaurants était très jolis et on *s'est fait* un ami.

8. Je *suis tombée* à l'eau et je *me suis retrouvée* sur une île déserte, *raconte* Sophie.

9. La jeune femme allais *prendre* une marche avec son chien qui étais noir.

10. Je *vais* continué à *marcher*, car je *sais* que je *peux trouver* de la nourriture.

11. Je *rencontre* un tigre très gentil qui me dis: « Qui est-tu? ».

12. Nous *irons coucher* à l'hôtel et nous iront *magasiner* en famille.

Diapositive 25

13. Je *me* suis réveiller au beau milieu d'une île déserte et je *me trouvais* sur une belle plage, *raconte* Philippe.

14. Je *réalise* que cela n'étais qu'un rêve.

15. J'*ai trouvé* une solution pour *survivre* sur cette île inconnue.

16. La seule nourriture étais des fourmis, des araignées et plein de petites bestioles bizarres.

**Diapositive 26**

Philippe : Il nous reste une dernière étape à faire pour notre activité d'observation du phénomène. Pouvez-vous deviner ce que c'est?

Philippe : Je vous donne un indice: ça concerne les verbes de la catégorie « Pas Corrects».

Philippe : Eh oui, c'est bien ça! Il faut corriger tous les verbes qui se retrouvent dans cette catégorie! Voici les consignes de ce dernier travail. Lâchez pas, vous travaillez très bien!

*-Mêmes équipes que tantôt*

*- Vous corrigez l'orthographe et/ou l'accord du verbe*

*Durée de l'exercice: 10 minutes!*

**Diapositive 27 :**

Sophie : Voyons maintenant que donne la correction de ces verbes! Le verbe incorrect sera en rouge et le verbe correct en vert. On commence! (les diapositives suivantes fonctionnent sur le principe que les verbes incorrects apparaissent d'abord

en rouge, puis s'effacent pour laisser la place aux verbes corrects qui sont en vert sur l'écran. Nous présenterons ici seulement les verbes corrigés).

**Diapositive 28**

1. Je suis allée avec ma famille me *baigner* au lac.

3. J'ai découvert une pyramide qui était si grande qu'elle touchait les nuages.

4. Je patinais avec mes parents, ma sœur et ma marraine.

5. Je décide de demander au pilote quelle est sa prochaine destination.

6. Moi, je vais vous parler de mon voyage en Floride.

7. Les restaurants étaient très jolis et on s'est fait un ami.

9. La jeune femme allait prendre une marche avec son chien qui était noir.

**Diapositive 29**

10. Je vais continuer à marcher, car je sais que je peux trouver de la nourriture.

11. Je rencontre un tigre très gentil qui me dit: « Qui es-tu? ».

12. Nous irons coucher à l'hôtel et nous irons magasiner en famille.

13. Je me suis réveillé au beau milieu d'une île déserte et je me trouvais sur une belle plage, raconte Philippe.

14. Je réalise que cela n'était qu'un rêve.

16. La seule nourriture était des fourmis, des araignées et plein de petites bestioles bizarres.

**Diapositive 30**

Sophie : Voilà, c'est déjà tout pour aujourd'hui! On espère que vous avez aimé cette activité!

Philippe : On se revoit bientôt pour une autre activité du projet TRANSGRAM! À la prochaine!

(N.b. : le diaporama est identique pour la classe B, seul le corpus est différent.)

**DIAPORAMA 4 : RETOUR SUR LES DICTÉES  
(CLASSE A)**

**Diapositive 1**

Titre : Retour sur les dictées (n.b. le diaporama est identique pour la classe B, seules les statistiques diffèrent)

**Diapositive 2**

Sophie : Salut! Nous voici de retour et bien contents de vous revoir!

Philippe : Aujourd'hui, nous allons vous expliquer les pièges des deux dictées que vous avez faites.

**Diapositive 3**

Sophie : La première dictée, intitulée «Un soir d'hiver» était centrée sur l'**accord du verbe**. Voyons ce que ça donne...

**Un soir d'hiver**

**C'était** par un soir d'hiver. Nous **étions** devant le feu qui **brûlait** dans la cheminée. Je **regardais** dehors les gros flocons de neige qui **tombaient**. Tu **pensais** à demain. Nous **ferons** un château de neige pour **jouer** avec les voisins et nous **mangerons** de la tarte. Ils nous **offriront** ensuite un chocolat chaud. Toi et Simon en **prendrez** au moins deux tasses! Moi, je **vais** vous **raconter** des histoires effrayantes. Vous **aimez avoir** peur!

(Sur cette diapositive, la dictée s'affiche d'abord avec ses erreurs soulignées en rouge, puis lorsqu'on clique, les verbes en rouge disparaissent et à leur place, on trouve le verbe correctement accordé en vert)

#### Diapositive 4

Sophie : Avez-vous réussi à transférer, c'est-à-dire à réutiliser vos connaissances du verbe entre la première dictée sur les verbes (en janvier) et la seconde (faite la semaine passée)? C'est ce qu'on va voir avec les statistiques...

#### Diapositives 5 et 6

On y présente les tableaux d'évolution des erreurs ciblées pour le groupe A en lien avec la dictée sur les verbes.

#### Diapositive 7

Philippe : La deuxième dictée, intitulée « Un soir d'été » portait sur l'accord dans le GN. Voyons ce que ça a donné...

#### Diapositive 8

### Un soir d'été

Sur cette île enchantée, je regardais le feu entouré de roches plates dont les flammes hautes et dorées montaient dans la nuit étoilée. Quelles belles vacances! Le matin, j'avais nagé dans la mer bleue pendant trois heures. J'ai marché près des palmiers aux feuilles vertes et j'ai mangé plein de petits fruits sucrés. Vers huit heures, j'ai vu un bateau au beau milieu de l'océan et cet énorme avion qui a traversé le ciel en deux secondes. Quel bel été!

#### Diapositive 9

Philippe : Est-ce que le transfert de vos connaissances sur l'accord du GN de la dictée du mois de mars à celle du mois d'avril est réussi? C'est qu'on va découvrir en regardant les tableaux de statistiques...

### **Diapositives 10 à 12**

On y présente les tableaux d'évolution des erreurs ciblées pour le groupe A en lien avec la dictée sur l'accord dans le groupe du nom.

### **Diapositive 13**

Sophie : Et voilà! C'est ici que s'achève pour Philippe et moi le projet TRANSGRAM!

Philippe : Ce fut un réel plaisir de vous accompagner durant ce projet et on espère que vous avez aimé nos petites visites dans votre classe!

Sophie : On vous souhaite une bonne écriture pour la semaine prochaine lorsque vous composerez votre texte final!

Philippe : Rappelez-vous tout ce que nous avons travaillé dans le cadre du projet et essayez de bien accorder vos verbes et vos GN!

Les deux : Bonne chance! Au revoir! *Sophie et Philippe*

# **ANNEXE D**

## **Les formulaires de consentement**

## **Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche**

### **Le Projet TRANSGRAM : Étude des effets d'une démarche grammaticale inspirée de la démarche active de découverte sur le transfert des apprentissages grammaticaux des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire**

Par Émilie Dionne-Ouellet, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke  
Maîtrise en science de l'éducation sous la direction de Madame Godelieve Debeurme  
(directrice)

Madame,  
Monsieur,

Nous invitons votre enfant à participer à la recherche en titre. L'objectif de ce projet de recherche est d'étudier les effets d'une démarche grammaticale consistant à construire deux fiches pour expliquer deux règles de grammaire sur le transfert des apprentissages grammaticaux des élèves ayant participé à l'expérimentation. Le transfert des apprentissages grammaticaux se définit comme la réutilisation des connaissances grammaticales des élèves acquises dans une certaine situation d'apprentissage (par exemple lors de l'apprentissage d'une règle de grammaire) dans une situation différente (notamment, lors de l'écriture de leurs propres textes). Afin que votre enfant participe à ce projet, nous avons besoin non seulement de son accord, mais aussi du vôtre.

#### **En quoi consiste la participation au projet?**

La participation de votre enfant à ce projet consiste à participer aux activités du projet qui se dérouleront sur les heures de classe, plus précisément durant les périodes de français. Ces activités l'amèneront à écrire deux textes, l'un au début et l'autre à la fin du projet, à participer à deux dictées et à construire graduellement deux fiches grammaticales sur deux règles grammaticales qui semblent poser problème à la plupart des élèves de la classe. D'autres textes écrits par votre enfant dans le cadre scolaire seront également recueillis pour évaluer les effets de la construction de fiches grammaticales sur le transfert des apprentissages grammaticaux de votre enfant. Le seul inconvénient lié à la participation de votre enfant est le temps consacré à la recherche, soit environ 25 heures (sur heures de classe normales) réparties sur deux mois.

#### **Qu'est-ce que la chercheuse 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 noms fictifs pour désigner les participants du projet. De plus, les informations permettant l'identification des élèves n'apparaîtront pas sur les instruments de collecte de données (les textes de votre enfant). Des copies des textes originaux seront utilisées et sur ces derniers, le nom de votre enfant, de son enseignante ou de son école n'apparaîtront pas. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés sous la forme d'un mémoire de maîtrise et éventuellement sous forme d'un ou plusieurs articles dans des revues scientifiques. Les données recueillies seront conservées sous clé au domicile de la chercheuse et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse et l'enseignante de la classe de votre enfant. De plus, toutes les données informatiques seront protégées par mot de passe. Il est possible que les données soient utilisées par des étudiantes et étudiants de maîtrise ou de doctorat, qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement reliée au projet original. Et lorsque toute l'information pour la recherche aura été compilée, les instruments de collecte de données seront transférés à l'Université où ils resteront sous clé jusqu'à leur destruction, au plus tard en 2010. Enfin, l'ensemble des données recueillies pour la recherche ne sera pas utilisé 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. Votre enfant est totalement **libre de participer ou non à cette étude**. Vous êtes également libre d'accepter ou non que votre enfant participe. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus par votre enfant. Celui-ci pourra également se retirer de l'étude en tout temps et sans préjudice.

En cas de refus, que ce soit le vôtre ou celui de votre enfant, celui-ci pourra quand même participer aux activités, mais ses travaux ne seront pas pris en compte (recueillis et analysés) pour la recherche. Si vous souhaitez que votre enfant ne participe à aucune activité du projet, veuillez m'en aviser et je prendrai les dispositions nécessaires avec l'enseignante de votre enfant.

#### **Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés précédemment, la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet du transfert des apprentissages grammaticaux 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.

Signature de la chercheuse

Date : 16 décembre 2008

Émilie Dionne-Ouellet, étudiante en maîtrise en sciences de l'éducation

Chercheuse responsable du projet de recherche

Téléphone : (819) 474-6787

Courrier électronique : emilie.dionne-ouellet@usherbrooke.ca

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Le Projet TRANSGRAM :***

**Étude des effets d'une démarche grammaticale inspirée de la démarche active de découverte sur le transfert des apprentissages grammaticaux des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire.** *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 toutefois que mon enfant demeure libre de se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.*

---

*J'accepte que mon enfant participe aux activités du projet de recherche.*

*Je n'accepte pas que mon enfant participe aux activités du projet de recherche.*

Parent ou tuteur de \_\_\_\_\_ (nom du jeune)

Signature du parent ou tuteur :

---

Nom :

---

Date :

---

**S.V.P. Signez les deux copies.**

**Conservez une copie et retournez l'autre à la chercheuse**

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. Eric Yergeau, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62558 ou à [Eric.Yergeau@USherbrooke.ca](mailto:Eric.Yergeau@USherbrooke.ca).

## LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

### Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

#### Le Projet TRANSGRAM :

#### Étude des effets d'une démarche grammaticale inspirée de la démarche active de découverte sur le transfert des apprentissages grammaticaux des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire

Par Émilie Dionne-Ouellet, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke  
Maîtrise en science de l'éducation sous la direction de Madame Godelieve Debeurme  
(directrice)

Madame,  
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif de ce projet de recherche est d'étudier les effets d'une démarche grammaticale consistant à construire deux fiches pour expliquer deux règles de grammaire sur le transfert des apprentissages grammaticaux des élèves ayant participé à l'expérimentation. Le transfert des apprentissages grammaticaux se définit comme la réutilisation des connaissances grammaticales des élèves acquises dans une certaine situation d'apprentissage (par exemple lors de l'apprentissage d'une règle de grammaire) dans une situation différente (notamment, lors de l'écriture de leurs propres textes).

#### En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à collaborer avec la chercheuse tout au long des activités de l'expérimentation, de co-animer avec elle les activités qui se dérouleront avec les élèves. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ 30 heures pour les activités avec les élèves et les temps de préparation.

#### Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification 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 noms fictifs pour désigner les participants du projet. De plus, les informations permettant l'identification des élèves n'apparaîtront pas sur les instruments de collecte de données (les textes de votre enfant). Des copies des textes originaux seront utilisées et sur ces derniers, le nom de l'enfant, de son enseignant ou de son école n'apparaîtront

pas. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés sous la forme d'un mémoire de maîtrise et éventuellement sous forme d'un ou plusieurs articles dans des revues scientifiques. Les données recueillies seront conservées sous clé au domicile de la chercheuse et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse et vous-même. De plus, toutes les données informatiques seront protégées par mot de passe. Il est possible que les données soient utilisées par des étudiantes et étudiants de maîtrise ou de doctorat, qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement liée au projet original. Et lorsque toute l'information pour la recherche aura été compilée, les instruments de collecte de données seront transférés à l'Université où ils resteront sous clé jusqu'à leur destruction, au plus tard en 2010. Enfin, l'ensemble des données recueillies pour la recherche ne sera pas utilisé 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 entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps et ce, sans préjudice.

### **Y a-t-il des risques, incon vénients ou bénéfiques?**

Au-delà des risques et incon vénients mentionnés précédemment, la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet du transfert des apprentissages grammaticaux sont les bénéfiques 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.

Signature de la chercheuse

Date : le 16 décembre 2008

Émilie Dionne-Ouellet, étudiante en maîtrise en sciences de l'éducation

Chercheuse responsable du projet de recherche

Téléphone : (819) 474-6787

Courrier électronique : emilie.dionne-ouellet@usherbrooke.ca

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Le Projet TRANSGRAM** :*

**Étude des effets d'une démarche grammaticale inspirée de la démarche active de découverte sur le transfert des apprentissages grammaticaux des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire.** *J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma 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.*

- 
- J'accepte de co-animer les activités avec la chercheuse.*  
 *J'accepte de participer à la préparation des activités.*

---

Participante ou participant :

Signature :

---

Nom :

---

Date :

**S.V.P. Signez les deux copies.  
Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.**

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. Eric Yergeau, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62558 ou à [Eric.Yergeau@USherbrooke.ca](mailto:Eric.Yergeau@USherbrooke.ca).

# **ANNEXE E**

## Les dictées

## ANNEXE E – LES DICTÉES

## Dictée 1 (accord du verbe)

## Un soir d'hiver

C'était par un soir d'hiver. Nous étions devant le feu qui brûlait dans la cheminée. Je regardais dehors les gros flocons de neige qui tombaient. Tu pensais à demain. Nous ferons un château de neige pour jouer avec les voisins et nous mangerons de la tarte. Ils nous offriront ensuite un chocolat chaud. Toi et Simon en prendrez au moins deux tasses! Moi, je vais vous raconter des histoires effrayantes. Vous aimez avoir peur!

---

## Dictée 2 (accord dans le groupe du nom)

## Un soir d'été

Sur cette île enchantée, je regardais le feu entouré de roches plates dont les flammes hautes et dorées montaient dans la nuit étoilée. Quelles belles vacances! Le matin, j'avais nagé dans la mer bleue pendant trois heures. J'ai marché près des palmiers aux feuilles vertes et j'ai mangé plein de petits fruits sucrés. Vers huit heures, j'ai vu un bateau au beau milieu de l'océan et cet énorme avion qui a traversé le ciel en deux secondes. Quel bel été!

# **ANNEXE F**

## **Les tableaux de résultats**

**Tableau 24 : Les résultats de la dictée témoin 1 dans la classe A**

<b>Numéro de l'élève</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>
1A	0
2A	6
3A	0
4A	4
5A	2
6A	3
7A	6
8A	7
9A	1
10A	4
11A	1
12A	3
13A	3
14A	3
15A	2
16A	3
17A	4
18A	6
19A	4
20A	7
21A	3
22A	2
23A	5
24A	1
25A	6
26A	2
<b>Total :</b>	<b>88</b>
<b>Moyenne:</b>	<b>3,4</b>

**Tableau 25 : Le tableau comparatif entre la dictée témoin 1 et la dictée finale 1 dans la classe A**

<b>Numéro de l'élève</b>	<b>Erreurs dictée témoin 1</b>	<b>Erreurs dictée finale 1</b>
1A	0	0
2A	6	4
3A	0	0
4A	4	4
5A	2	1
6A	3	0
7A	6	6
8A	7	3
9A	1	0
10A	4	1
11A	1	0
12A	3	1
13A	3	4
14A	3	1
15A	2	0
16A	3	3
17A	4	1
18A	6	6
19A	4	6
20A	7	6
21A	3	6
22A	2	0
23A	5	3
24A	1	1
25A	6	3
26A	2	1
<b>Total :</b>	<b>88</b>	<b>61</b>
<b>Moyenne:</b>	<b>3,4</b>	<b>2,3</b>

**Tableau 26 : Les résultats de la dictée témoin 1 dans la classe B**

<b>Numéro de l'élève</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>
<b>3B</b>	<b>3</b>
<b>5B</b>	<b>3</b>
<b>6B</b>	<b>2</b>
<b>7B</b>	<b>1</b>
<b>9B</b>	<b>2</b>
<b>10B</b>	<b>0</b>
<b>11B</b>	<b>0</b>
<b>12B</b>	<b>1</b>
<b>13B</b>	<b>0</b>
<b>14B</b>	<b>4</b>
<b>15B</b>	<b>2</b>
<b>17B</b>	<b>2</b>
<b>18B</b>	<b>5</b>
<b>19B</b>	<b>2</b>
<b>20B</b>	<b>1</b>
<b>22B</b>	<b>2</b>
<b>23B</b>	<b>0</b>
<b>24B</b>	<b>7</b>
<b>25B</b>	<b>3</b>
<b>26B</b>	<b>4</b>
<b>Total :</b>	<b>44</b>
<b>Moyenne:</b>	<b>2,2</b>

**Tableau 27 : Le tableau comparatif entre la dictée témoin 1 et la dictée finale 1 dans la classe B**

<b>Numéro de l'élève</b>	<b>Erreurs dictée témoin 1</b>	<b>Erreurs dictée finale 1</b>
3B	3	6
5B	3	1
6B	2	1
7B	1	0
9B	2	1
10B	0	0
11B	0	Abs
12B	1	0
13B	0	Abs
14B	4	Abs
15B	2	0
17B	2	0
18B	5	6
19B	2	2
20B	1	0
22B	2	0
23B	0	Abs
24B	7	4
25B	3	1
26B	4	1
<b>Total :</b>	<b>44</b>	<b>23</b>
<b>Moyenne:</b>	<b>2,2</b>	<b>1,4</b>

**Tableau 28 : Les résultats de la dictée témoin 2 dans la classe A**

<b>Numéro de l'élève</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>
1A	3
2A	12
3A	5
4A	23
5A	5
6A	9
7A	20
8A	19
9A	5
10A	8
11A	4
12A	3
13A	7
14A	12
15A	8
16A	18
17A	4
18A	17
19A	21
20A	19
21A	18
22A	6
23A	10
24A	7
25A	6
26A	8
<b>Total :</b>	<b>277</b>
<b>Moyenne:</b>	<b>10,7</b>

**Tableau 29 : Le tableau comparatif entre la dictée témoin 2 et la dictée finale 2 dans la classe A**

<b>Numéro de l'élève</b>	<b>Erreurs dictée témoin 2</b>	<b>Erreurs dictée finale 2</b>
1A	3	2
2A	12	12
3A	5	0
4A	23	7
5A	5	6 (+)
6A	9	4
7A	20	13
8A	19	13
9A	5	2
10A	8	5
11A	4	0
12A	3	2
13A	7	5
14A	12	3
15A	8	4
16A	18	15
17A	4	9 (+)
18A	17	14
19A	21	17
20A	19	5
21A	18	13
22A	6	1
23A	10	Abs
24A	7	2
25A	6	7 (+)
26A	8	Abs
<b>Total :</b>	<b>277</b>	<b>161</b>
<b>Moyenne:</b>	<b>10,7</b>	<b>6,7</b>

**Tableau 30: Les résultats de la dictée témoin 2 dans la classe B**

<b>Numéro de l'élève</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>
<b>3B</b>	<b>10</b>
<b>5B</b>	<b>8</b>
<b>6B</b>	<b>11</b>
<b>7B</b>	<b>6</b>
<b>9B</b>	<b>8</b>
<b>10B</b>	<b>10</b>
<b>11B</b>	<b>5</b>
<b>12B</b>	<b>7</b>
<b>13B</b>	<b>4</b>
<b>14B</b>	<b>10</b>
<b>15B</b>	<b>10</b>
<b>17B</b>	<b>5</b>
<b>18B</b>	<b>14</b>
<b>19B</b>	<b>13</b>
<b>20B</b>	<b>3</b>
<b>22B</b>	<b>6</b>
<b>23B</b>	<b>7</b>
<b>24B</b>	<b>16</b>
<b>25B</b>	<b>8</b>
<b>26B</b>	<b>9</b>
<b>Total :</b>	<b>170</b>
<b>Moyenne:</b>	<b>8,5</b>

**Tableau 31: Le tableau comparatif entre la dictée témoin 2 et la dictée finale 2 dans la classe B**

<b>Numéro de l'élève</b>	<b>Erreurs dictée témoin 2</b>	<b>Erreurs dictée finale 2</b>
3B	10	10
5B	8	5
6B	11	11
7B	6	4
9B	8	3
10B	10	1
11B	5	2
12B	7	4
13B	4	1
14B	10	6
15B	10	3
17B	5	1
18B	14	12
19B	13	8
20B	3	3
22B	6	3
23B	7	5
24B	16	9
25B	8	7
26B	9	7
<b>Total :</b>	<b>170</b>	<b>105</b>
<b>Moyenne:</b>	<b>8,5</b>	<b>5,3</b>

**Tableau 32 : Les résultats pour l'accord du verbe dans le texte témoin dans la classe A**

<b>Numéro de l'élève</b>	<b>Nombre d'erreurs de verbes</b>
1A	1
2A	9
3A	5
4A	2
5A	4
6A	6
7A	6
8A	3
9A	2
10A	3
11A	4
12A	1
13A	4
14A	3
15A	4
16A	5
17A	4
18A	5
19A	3
20A	2
21A	8
22A	4
23A	3
24A	2
25A	15
26A	3
<b>Total :</b>	<b>111</b>
<b>Moyenne:</b>	<b>4,3</b>

**Tableau 33 : Le tableau comparatif des erreurs de verbes dans les textes dans la classe A**

<b>Numéro de l'élève</b>	<b>Erreurs texte témoin</b>	<b>Erreurs texte final</b>
1A	1	3
2A	9	6
3A	5	0
4A	2	2
5A	4	1
6A	6	4
7A	6	4
8A	3	2
9A	2	0
10A	3	1
11A	4	1
12A	1	0
13A	4	5
14A	3	3
15A	4	0
16A	5	5
17A	4	1
18A	5	9
19A	3	6
20A	2	3
21A	8	6
22A	4	Abs
23A	3	5
24A	2	2
25A	15	5
26A	3	3
<b>Total :</b>	<b>111</b>	<b>77</b>
<b>Moyenne:</b>	<b>4,3</b>	<b>3</b>

**Tableau 34 : Les résultats pour l'accord dans le GN dans le texte témoin dans la classe A**

<b>Numéro de l'élève</b>	<b>Nombre d'erreurs de GN</b>
1A	1
2A	1
3A	2
4A	4
5A	0
6A	2
7A	3
8A	5
9A	2
10A	6
11A	0
12A	2
13A	3
14A	6
15A	2
16A	7
17A	1
18A	3
19A	8
20A	7
21A	3
22A	2
23A	3
24A	7
25A	5
26A	3
<b>Total :</b>	<b>88</b>
<b>Moyenne:</b>	<b>3,4</b>

**Tableau 35 : Le tableau comparatif des erreurs de GN dans les textes dans la classe A**

<b>Numéro de l'élève</b>	<b>Erreurs texte témoin</b>	<b>Erreurs texte final</b>
1A	1	0
2A	1	4
3A	2	0
4A	4	1
5A	0	0
6A	2	3
7A	3	4
8A	5	3
9A	2	2
10A	6	2
11A	0	1
12A	2	1
13A	3	2
14A	6	2
15A	2	0
16A	7	0
17A	1	1
18A	3	7
19A	8	4
20A	7	1
21A	3	0
22A	2	Abs
23A	3	9
24A	7	4
25A	5	5
26A	3	0
<b>Total :</b>	<b>88</b>	<b>18</b>
<b>Moyenne:</b>	<b>3,4</b>	<b>2,2</b>

**Tableau 36 : Les résultats de l'accord du verbe dans le texte témoin dans la classe B**

<b>Numéro de l'élève</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>
<b>3B</b>	<b>2</b>
<b>5B</b>	<b>7</b>
<b>6B</b>	<b>2</b>
<b>7B</b>	<b>1</b>
<b>9B</b>	<b>15</b>
<b>10B</b>	<b>1</b>
<b>11B</b>	<b>5</b>
<b>12B</b>	<b>4</b>
<b>13B</b>	<b>3</b>
<b>14B</b>	<b>7</b>
<b>15B</b>	<b>3</b>
<b>17B</b>	<b>2</b>
<b>18B</b>	<b>5</b>
<b>19B</b>	<b>4</b>
<b>20B</b>	<b>6</b>
<b>22B</b>	<b>4</b>
<b>23B</b>	<b>4</b>
<b>24B</b>	<b>11</b>
<b>25B</b>	<b>5</b>
<b>26B</b>	<b>7</b>
<b>Total :</b>	<b>98</b>
<b>Moyenne:</b>	<b>4,9</b>

**Tableau 37 : Le tableau comparatif des erreurs de verbes dans les textes dans la classe B**

<b>Numéro de l'élève</b>	<b>Erreurs texte témoin</b>	<b>Erreur texte final</b>
3B	2	5
5B	7	3
6B	2	0
7B	1	0
9B	15	4
10B	1	Abs
11B	5	1
12B	4	1
13B	3	1
14B	7	2
15B	3	3
17B	2	2
18B	5	1
19B	4	3
20B	6	1
22B	4	0
23B	4	4
24B	11	4
25B	5	2
26B	7	3
<b>Total :</b>	<b>98</b>	<b>28</b>
<b>Moyenne:</b>	<b>4,9</b>	<b>2,1</b>

**Tableau 38 : Les résultats de l'accord du GN dans le texte témoin dans la classe B**

<b>Numéro de l'élève</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>
<b>3B</b>	<b>3</b>
<b>5B</b>	<b>2</b>
<b>6B</b>	<b>5</b>
<b>7B</b>	<b>5</b>
<b>9B</b>	<b>9</b>
<b>10B</b>	<b>3</b>
<b>11B</b>	<b>1</b>
<b>12B</b>	<b>1</b>
<b>13B</b>	<b>0</b>
<b>14B</b>	<b>2</b>
<b>15B</b>	<b>1</b>
<b>17B</b>	<b>0</b>
<b>18B</b>	<b>2</b>
<b>19B</b>	<b>7</b>
<b>20B</b>	<b>4</b>
<b>22B</b>	<b>4</b>
<b>23B</b>	<b>1</b>
<b>24B</b>	<b>3</b>
<b>25B</b>	<b>3</b>
<b>26B</b>	<b>7</b>
<b>Total :</b>	<b>63</b>
<b>Moyenne:</b>	<b>3,2</b>

**Tableau 39 : Le tableau comparatif des erreurs de GN dans les textes dans la classe B**

<b>Numéro de l'élève</b>	<b>Erreurs texte témoin</b>	<b>Erreur texte final</b>
3B	3	1
5B	2	2
6B	5	3
7B	5	1
9B	9	3
10B	3	0
11B	1	1
12B	1	0
13B	0	0
14B	2	0
15B	1	1
17B	0	0
18B	2	1
19B	7	6
20B	4	2
22B	4	1
23B	1	2
24B	3	4
25B	3	0
26B	7	6
<b>Total :</b>	<b>63</b>	<b>34</b>
<b>Moyenne:</b>	<b>3,2</b>	<b>1,8</b>

**Tableau 40 : Le tableau des résultats de l'échantillon**

	Verbes		GN.		D.T.1	D.F.1	D.T.2	D.F.2
	T.T	T.F.	T.T	T.F				
<b>F1</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
<b>F2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>23</b>	<b>7</b>
<b>F3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>8</b>
<b>F4</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
<b>F5</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>9</b>
<b>G1</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>7</b>
<b>G2</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>10</b>
<b>G3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>19</b>	<b>13</b>
<b>G4</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>G5</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>13</b>

**Tableau 41- La comparaison des résultats des classes A et B**

	Verbes		GN		D.T.1	D.F.1	D.T.2	D.F.2
	TT	TF.	TT	TF				
<b>Classe A</b>	<b>111</b>	<b>77</b>	<b>88</b>	<b>56</b>	<b>88</b>	<b>61</b>	<b>277</b>	<b>161</b>
<b>Classe B</b>	<b>98</b>	<b>40</b>	<b>63</b>	<b>34</b>	<b>44</b>	<b>23</b>	<b>170</b>	<b>105</b>

**Tableau 42 : L'évolution des erreurs dans les dictées 1 dans la classe A**

<b>Erreurs</b>	<b>Dictée témoin 1</b>	<b>Dictée finale 1</b>
était	8	10
étions	0	0
brûlait	7	6
regardais	1	1
tombaient	10	7
pensais	2	1
ferons	0	0
jouer	1	2
mangerons	1	1
offriront	21	12
prendrez	13	10
vais	0	1
raconter	20	9
aimez	1	1
avoir	0	0

**Tableau 43 : L'évolution des erreurs dans la dictée 1 dans la classe B**

<b>Erreurs</b>	<b>Dictée témoin 1</b>	<b>Dictée finale 1</b>
était	2	2
étions	0	0
brûlait	3	3
regardais	1	1
tombaient	4	1
pensais	0	2
ferons	0	0
jouer	2	1
mangerons	0	0
offriront	12	6
prendrez	5	1
vais	1	0
raconter	9	6
aimez	2	0
avoir	0	0

**Tableau 44 : L'évolution des erreurs dans les dictées 2 dans la classe A**

<b>Erreurs</b>	<b>Dictée témoin 2</b>	<b>Dictée finale 2</b>
<b>Cette</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>île</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
<b>enchantée</b>	<b>13</b>	<b>7</b>
<b>feu</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
<b>entouré</b>	<b>6</b>	<b>5</b>
<b>roches</b>	<b>8</b>	<b>10</b>
<b>plates</b>	<b>10</b>	<b>10</b>
<b>flammes</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>hautes</b>	<b>5</b>	<b>3</b>
<b>dorées</b>	<b>17</b>	<b>13</b>
<b>étoilée</b>	<b>12</b>	<b>9</b>
<b>Quelles</b>	<b>22</b>	<b>18</b>
<b>belles</b>	<b>22</b>	<b>16</b>
<b>vacances</b>	<b>17</b>	<b>6</b>
<b>bleue</b>	<b>18</b>	<b>8</b>
<b>heures</b>	<b>6</b>	<b>1</b>
<b>palmiers</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
<b>aux</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
<b>feuilles</b>	<b>4</b>	<b>0</b>
<b>vertes</b>	<b>8</b>	<b>2</b>
<b>petits</b>	<b>10</b>	<b>4</b>
<b>fruits</b>	<b>6</b>	<b>3</b>
<b>sucrés</b>	<b>9</b>	<b>8</b>
<b>heures</b>	<b>11</b>	<b>3</b>
<b>bateau</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>milieu</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>cet</b>	<b>16</b>	<b>9</b>
<b>avion</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
<b>secondes</b>	<b>7</b>	<b>1</b>
<b>Quel</b>	<b>13</b>	<b>8</b>
<b>bel</b>	<b>19</b>	<b>14</b>

**Tableau 45 : L'évolution des erreurs dans les dictées 2 dans la classe B**

<b>Erreurs</b>	<b>Dictée témoin 2</b>	<b>Dictée finale 2</b>
<b>Cette</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>île</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>enchantée</b>	<b>8</b>	<b>6</b>
<b>feu</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>entouré</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>roches</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>plates</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>flammes</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>hautes</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
<b>dorées</b>	<b>9</b>	<b>7</b>
<b>étoilée</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
<b>Quelles</b>	<b>19</b>	<b>15</b>
<b>belles</b>	<b>18</b>	<b>14</b>
<b>vacances</b>	<b>16</b>	<b>10</b>
<b>bleue</b>	<b>16</b>	<b>1</b>
<b>heures</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>palmiers</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>aux</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>feuilles</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>vertes</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>petits</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>fruits</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>sucrés</b>	<b>6</b>	<b>1</b>
<b>heures</b>	<b>6</b>	<b>4</b>
<b>bateau</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>milieu</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>cet</b>	<b>10</b>	<b>11</b>
<b>avion</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>secondes</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Quel</b>	<b>12</b>	<b>5</b>
<b>bel</b>	<b>11</b>	<b>7</b>

# **ANNEXE G**

Les corpus pour  
l'observation du phénomène  
grammatical

**Classe A – Corpus verbes**

1. Je suis aller avec ma famille me baigner au lac.
2. Il n'y avait que quelques personnes qui parlaient français.
3. J'ai découvert une pyramide qui était si grande qu'elle touchaient les nuages.
4. Je patinaient avec mes parents, ma sœur et ma marraine.
5. Je désident de demander au pilote quelle est sa prochaine destination.
6. Moi, je vais vous parlez de mon voyage en Floride.
7. Les restaurants était très jolis et on s'est fait un ami.
8. Je suis tombée à l'eau et je me suis retrouvée sur une île déserte, raconte Sophie.
9. La jeune femme allais prendre une marche avec son chien qui étais noir.
10. Je vais continué à marcher, car je sais que je peux trouver de la nourriture.
11. Je rencontre un tigre très gentil qui me dis : « Qui est-tu? ».
12. Nous irons coucher à l'hôtel et nous iront magasiner en famille.
13. Je me suis réveiller au beau milieu d'une île déserte et je me trouvais sur une belle plage, raconte Philippe.
14. Je réalise que cela n'étais qu'un rêve.
15. J'ai trouvé une solution pour survivre sur cette île inconnue.
16. La seule nourriture étais des fourmis, des araignées et plein de petites bestioles bizarres.

**Classe B – Corpus verbes**

1. Tout le monde était mort. Il y avait des pas qui se dirigeaient vers la forêt.
2. Ma famille et moi, nous sommes allés à la Ronde. C'était très drôle.
3. J'ai trouvé un panneau qui disait : Bienvenue à l'Île Verte.
4. Plusieurs manèges étaient sans file d'attente.
5. On avait même un parrain qui nous conduisait partout dans l'arène.
6. Nous frappons une grosse roche et le bateau coule.
7. Cet homme de sable pouvait se transformer en humain pour aller tromper les gens.
8. Je vais vous raconter mon voyage sur une île déserte, dit Philippe.
9. Les deux parcs présentent des films toute la journée.
10. Il était une fois où je me suis retrouvé sur une île déserte, raconte Sophie.
11. La mer m'émerveillait, mais j'avais faim et soif.
12. Lorsque nous sommes sortis pour aller à l'auto et pour chercher un hôtel, il faisait 40 degrés Celsius.
13. On montait les treize étages et après, on les descendait d'un coup.
14. Mon abri était composée de feuilles de palmiers et de branches de bambou.
15. Mes amies et moi, on s'est couché et on a placoté un peu.
16. Martin se fait une canne à pêche et se cherche un abri.

**Classe A – Corpus pour le groupe du nom**

1. Je me suis fait un feu.
2. J'ai aperçu au loin un île désert.
3. Comme couverture, j'utilise des feuilles qui se trouvent sur les palmiers.
4. Je vis un champ de fraise et une petite rivière.
5. À huit heures du matin, je n'étais pas à l'école.
6. Il y avait de grosses vagues.
7. J'ai commencé à sentir le sable chaud entre mes orteils.
8. Il fallait défaire nos valises pleines de vêtements.
9. Sur les côtés, il y avait des mots écrits et des dessins de pharaons.
10. J'ai vu un bateau qui s'approchait de l'île.
11. C'était une très grande forêt avec de longs arbres aux feuilles vertes.
12. Il y avait des spectacles de dauphins, de lions de mer et de tortues.

**Classe B – Corpus sur le groupe du nom**

1. Je me ferais un feu de camp pour me réchauffer.
2. Je vois une grosse hélicoptère dans le ciel.
3. Pour faire un harpon, je prendrais une roche pointue.
4. Il y avait plein d'os de dinosaure sur le sol.
5. Après avoir mangé, il était environ deux heures trente minutes.
6. En chemin, je vois des dauphins et des grenouilles.
7. J'ai essayé des manèges amusants.
8. J'ai la main crispée sur la poitrine.
9. J'ai pris cent roches et j'ai écrit S.O.S. sur le sable.
10. J'étais sur un nuage bleu, mou et doux.
11. Pour manger, j'ai trouvé de petits fruits sucrés.
12. Je me promenais sur mon petit bateau.

# **ANNEXE H**

## **Les fiches grammaticales**

Ton nom : \_\_\_\_\_

RÈGLE DE GRAMMAIRE : \_\_\_\_\_

**Les exemples**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

**Les définitions**

**1ère partie de la définition :**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2° partie de la définition :**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3° partie de la définition**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Une des difficultés de la règle**

---

---

**Ton exercice****Consignes :** \_\_\_\_\_

---

**Exercice :**

---

---

---

---

---

**Corrigé de ton exercice :**

---

---

---

---

---

Ton nom : \_\_\_\_\_

RÈGLE DE GRAMMAIRE : \_\_\_\_\_

**Les exemples**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

**Les définitions**

**1ère partie de la définition :**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2° partie de la définition :**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3° partie de la définition**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Une des difficultés de la règle**

---

---

**Ton exercice**

**Consignes :** \_\_\_\_\_

**Exercice :**

---

---

---

---

---

**Corrigé de ton exercice :**

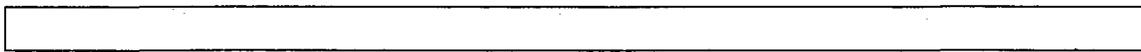
---

---

---

---

---



# **ANNEXE I**

## **Les manipulations et hypothèses**

### Manipulations et hypothèses pour l'accord du verbe – Classe A

1. Observe les phrases suivantes :

Je suis (aller) avec ma famille me baigner au lac.

Je suis (tomber) à l'eau.

Je me suis (réveiller) au beau milieu d'une île déserte.

a) Qu'arrive-t-il aux verbes entre parenthèses si c'est **un garçon** qui parle, de quelle façon s'accordent-ils?

Aller : \_\_\_\_\_

Tomber \_\_\_\_\_

Réveiller : \_\_\_\_\_

b) Et qu'arrive-t-il à ces trois verbes si c'est **une fille** qui parle, de quelle façon s'accordent-ils?

Aller : \_\_\_\_\_

Tomber \_\_\_\_\_

Réveiller : \_\_\_\_\_

Que remarques-tu? \_\_\_\_\_

2. Observe la phrase suivante : J'ai découvert une pyramide qui était si grande qu'elle touchait les nuages.

Si, au lieu d'une pyramide, on disait : « J'ai découvert **deux tours....** », comment s'accorderait le verbe « toucher » et pourquoi? \_\_\_\_\_

3. Observe la phrase suivante : Je patinais avec mes parents, ma sœur et ma marraine. Qu'arrivera-t-il au verbe « patiner », si le sujet de la phrase devient :

a) Tu :

b) Elles :

4 a) Quelles sont les terminaisons des verbes en « er » au présent, par exemple, le verbe « aimer »? Complète le tableau suivant et souligne les terminaisons :

J'aime	Nous
Tu	Vous
Il/Elle	Ils

4 b) Conjugue maintenant le verbe « décider » au présent et souligne les terminaisons.

Je	Nous
Tu	Vous
Il/Elle	Ils

c) Observe maintenant les deux tableaux que tu viens de remplir. Que remarques-tu?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Est-ce que tu penses que les terminaisons seront les mêmes pour les verbes suivants :

- 1) chanter : \_\_\_\_\_
- 2) finir : \_\_\_\_\_
- 3) penser \_\_\_\_\_
- 4) pouvoir \_\_\_\_\_

5. Le verbe se compose toujours de deux parties. Par exemple, si on prend le verbe

JE CHANTE

a) quelles sont les deux parties du verbe? :

1<sup>ère</sup> partie : \_\_\_\_\_

2<sup>e</sup> partie : \_\_\_\_\_

b) Prenons maintenant le verbe JE DÉCIDE. Quelles sont ses deux parties?

1<sup>ère</sup> partie : \_\_\_\_\_

2<sup>e</sup> partie : \_\_\_\_\_

c) Si on prend la phrase suivante : **Je** décide de demander une explication. Est-ce que les parties du verbe changent si le sujet devient :

- 1) Tu : \_\_\_\_\_
- 2) Ils : \_\_\_\_\_
- 3) Il \_\_\_\_\_
- 4) On : \_\_\_\_\_

6. Prenons la phrase : Je vais vous parler de mon voyage en Floride.

a) Pourquoi le verbe « parler » s'écrit avec « er »? \_\_\_\_\_

b) Que représente le « vous » ou qui va nous raconter son voyage? \_\_\_\_\_

c) Conjugue le verbe expliquer dans les phrases suivantes :

Je vais vous (expliquer) le problème. \_\_\_\_\_

Vous (expliquer) le problème au directeur \_\_\_\_\_

Que remarques-tu? \_\_\_\_\_

7. Dans la phrase : « Je rencontre un tigre très gentil **qui** me dit « Qui es-tu? ». ».

- Qui représente le premier pronom « qui »? \_\_\_\_\_
- Et s'il y a deux tigres, comment s'accordera le verbe « dire »? \_\_\_\_\_
- Et si on remplace le verbe « dire » par le verbe « crier ». Complète les phrases suivantes :

Je rencontre **un tigre** très gentil qui me (crier) : \_\_\_\_\_

Je rencontre **deux tigres** très gentils qui me (crier) : \_\_\_\_\_

8. Observe la phrase suivante : Je vais continuer à marcher, car je sais que je peux trouver de la nourriture.

- Qu'y a-t-il devant les verbes « continuer » et « trouver »? \_\_\_\_\_
- Conjugue maintenant le verbe « changer » dans les phrases suivantes :

Je peux (changer) d'équipe : \_\_\_\_\_

Tu aimes (changer) d'équipe : \_\_\_\_\_

**Bonne chance!**

### Manipulations et hypothèses pour l'accord du verbe – Classe B

1. Observe les phrases suivantes :

Il était une fois où je me suis retrouvée sur une île déserte, raconte Sophie.  
Ma famille et moi, nous sommes allés à la Ronde.

a) Qu'arriverait-il au verbe « suis retrouver » si c'était **Philippe** qui avait dit cette phrase à la place de Sophie?

---



---

b) Qu'arriverait-il au verbe de la deuxième phrase si on remplaçait « ma famille et moi » par « **mes amies et moi** »?

---



---

2. Le verbe se compose toujours de deux parties. Par exemple, si on prend le verbe

JE CHANTE

a) quelles sont les deux parties du verbe? :

1<sup>ère</sup> partie : \_\_\_\_\_

2<sup>e</sup> partie : \_\_\_\_\_

b) Prenons maintenant le verbe NOUS FRAPPONS. Quelles sont ses deux parties?

1<sup>ère</sup> partie : \_\_\_\_\_

2<sup>e</sup> partie : \_\_\_\_\_

c) Si on prend la phrase suivante : Nous frappons un rocher. Est-ce que les parties du verbe changent si le sujet devient :

5) Tu : \_\_\_\_\_

6) Ils : \_\_\_\_\_

7) Il : \_\_\_\_\_

8) On : \_\_\_\_\_

3. Prenons la phrase : Je vais vous raconter mon voyage sur une île déserte.

a) Pourquoi le verbe « raconter » s'écrit avec « er »?

---

b) Que représente le «vous» ou qui va nous raconter son voyage?  
\_\_\_\_\_

c) Conjugue le verbe « raconter » dans les phrases suivantes :

Je vais vous (raconter) une histoire. \_\_\_\_\_

Vous (raconter) de belles histoires. \_\_\_\_\_

Que remarques-tu?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 a) Quelles sont les terminaisons des verbes en « er » au présent, par exemple, le verbe « aimer »? Complète le tableau suivant et souligne les terminaisons :

J' <u>aime</u>	Nous
Tu	Vous
Il/Elle	Ils

4 b) Conjugue maintenant le verbe « frapper » au présent et souligne les terminaisons.

Je <u>frappe</u>	Nous
Tu	Vous
Il/Elle	Ils

c) Observe maintenant les deux tableaux que tu viens de remplir. Que remarques-tu?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) Est-ce que tu penses que les terminaisons seront les mêmes pour les verbes suivants :

1) chanter : \_\_\_\_\_

2) finir : \_\_\_\_\_

3) penser \_\_\_\_\_

4) pouvoir \_\_\_\_\_

5. Observe les phrases suivantes :

Cet homme de sable pouvait se transformer en humain pour aller tromper les gens.  
Nous sommes sortis pour aller à l'auto et pour chercher un hôtel.

a) Qu'y a-t-il devant le verbe « transformer »? \_\_\_\_\_

b) Qu'y a-t-il devant les verbes « aller » et « chercher »? \_\_\_\_\_

c) Conjugue maintenant le verbe « Changer » dans les phrases suivantes :

Je dois aller voir le capitaine pour (changer) d'équipe. : \_\_\_\_\_

Il faut se (changer) avant d'aller dans la piscine. : \_\_\_\_\_

6. Prenons la phrase suivante : Plusieurs manèges étaient sans file d'attente.

Qu'arrive-t-il au verbe « être », si on remplace « plusieurs manèges » par :

1) La Grande Roue : \_\_\_\_\_

2) Le Bateau Pirate : \_\_\_\_\_

7. Dans la phrase : « On avait un parrain qui nous conduisait partout dans l'aréna. »

d) Qui représente le pronom « qui »? \_\_\_\_\_

e) Et s'il y a deux parrains, comment s'accordera le verbe « conduire »? \_\_\_\_\_

f) Et si on remplace le verbe « conduire » par le verbe « guider ». Complète les phrases suivantes :

On avait un parrain très gentil qui nous (guider) :  
\_\_\_\_\_

On avait deux parrains très gentils qui nous (guider) :  
\_\_\_\_\_

8. Dans la phrase suivante : Mon abri était composé de feuilles de palmiers et de branches de bambou. Pourquoi le mot « composé » n'est pas un verbe?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Bonne chance!**

### Manipulations et hypothèses – Accords dans le groupe du nom

1. Trouve le participe passé des verbes suivants. Pour t'aider, essaie de conjuguer le verbe au passé composé. Ex. **Bâtir** : J'ai **bâti**. **Manger** : J'ai **mangé**. **Lire** : J'ai **lu**.

- a) geler : \_\_\_\_\_
- b) admirer : \_\_\_\_\_
- c) finir : \_\_\_\_\_
- d) choisir : \_\_\_\_\_
- e) écrire : \_\_\_\_\_
- f) connaître : \_\_\_\_\_

2. À partir de chaque pps (participe passé seul) du numéro précédent, **invente un GN masculin singulier**. Inscris-le dans la **deuxième colonne du tableau**, puis remplis **les autres colonnes** en mettant ton GN au masculin pluriel, féminin singulier (trouve un nom féminin) et féminin pluriel. Tes GN doivent être composés ainsi : **Déterminant + Nom + PPS**.

Participes passés	Masculin singulier	Masculin pluriel	Féminin singulier	Féminin pluriel
Bâti	Un édifice bâti Det + Nom+ PPS	Des édifices bâtis	Une maison bâtie	Des maisons bâties

3. Avec les GN que tu as faits au numéro précédent, compose trois phrases avec deux GN chacune. Tu choisis un GN par rangée du tableau. Tu peux faire des phrases comiques si tu veux! **Fais attention aux accords!!**

Ex. **La maison bâtie** appartient à **cette actrice admirée**. (ici, les deux GN sont au féminin singulier)

GN

GN

Phrase 1 : \_\_\_\_\_

Phrase 2 : \_\_\_\_\_

Phrase 3 : \_\_\_\_\_

## 4. Mets les GN suivants au pluriel

- a) un trou creux : des \_\_\_\_\_
- b) un beau feu : des \_\_\_\_\_
- c) une heure : douze \_\_\_\_\_
- d) un champ de fraises : des \_\_\_\_\_

Bonne chance! 😊

# **ANNEXE J**

## **Les vérification des hypothèses**

### Vérification des hypothèses – Accord du verbe

Voici les hypothèses qui découlent de notre activité de « **Manipulations et Hypothèses** » de la semaine passée. Chaque numéro des hypothèses correspond au numéro de l'exercice (ex. hypothèse numéro 1 avec numéro de l'exercice, etc.) Avant de commencer les exercices, tu dois inscrire un « **oui** », si **tu es d'accord** avec l'énoncé et un « **non** », si **tu n'es pas d'accord** avec chaque énoncé dans la colonne « Avant ». Tu rempliras la colonne « Après » de la même façon lorsque tu auras terminé chaque numéro de l'exercice.

Hypothèses	Avant	Après
<b>Hypothèse 1</b> : Si l'auxiliaire <b>être</b> est placé avant le verbe, le verbe s'accorde <b>en genre et en nombre avec le sujet</b> .		
<b>Hypothèse 2</b> : Toutes les terminaisons de tous les verbes en « er » <b>sont toutes pareilles au présent</b> . Selon toi, est-ce que c'est la même chose pour les verbes à l' <b>imparfait</b> et au <b>futur simple</b> ?		
<b>Hypothèse 3</b> : Le verbe s'accorde <b>en genre et nombre avec le sujet</b> .		
<b>Hypothèse 4</b> : Le radical d'un verbe ne change jamais <b>au présent</b> , mais est-ce que c'est la même chose à l' <b>imparfait</b> et au <b>futur simple</b> ?		
<b>Hypothèse 5</b> : Quand on peut dire « <b>mordre</b> » ou « <b>battre</b> », les verbes en « er » se terminent par « er ».		
<b>Hypothèse 6</b> : a) Quand « <b>vous</b> » est le <b>sujet</b> de la phrase, le verbe en « er » se termine par « ez »		
b) Quand « <b>vous</b> » n'est pas le <b>sujet</b> de la phrase, on peut l' <b>effacer</b> et le verbe s'accorde <b>en genre et en nombre avec le sujet</b> :		

**1. Dans ce texte où Sophie nous parle de sa journée d'école, conjugue les verbes entre parenthèses.**

Ce matin, je suis (aller) \_\_\_\_\_ à la bibliothèque et je me suis (plonger) \_\_\_\_\_ avec délice dans les aventures d'Harry Potter. Sur l'heure du midi, j'ai (dîner) \_\_\_\_\_ avec Philippe, puis nous sommes (aller) \_\_\_\_\_ au laboratoire informatique. Là, je suis (revenir) \_\_\_\_\_ chez moi et je suis (mourir) \_\_\_\_\_ de fatigue!

**2. Conjugue les verbes demandés aux temps indiqués et souligne leurs terminaisons.**

- a) Je (manger, présent) \_\_\_\_\_ des fruits.  
 Je (chanter, présent) \_\_\_\_\_ une chanson.  
 Je (jouer, présent) \_\_\_\_\_ au hockey avec mes amis.
- b) Hier, il (manger, imparfait) \_\_\_\_\_ des bananes.  
 Hier, elle (chanter, imparfait) \_\_\_\_\_ une berceuse.  
 Hier, on (jouer, imparfait) \_\_\_\_\_ aux cartes.
- c) Demain, tu (manger, futur simple) \_\_\_\_\_ au restaurant.  
 Demain, tu (chanter, futur simple) \_\_\_\_\_ pour le spectacle de ta classe.  
 Demain, tu (jouer, futur simple) \_\_\_\_\_ de la flûte.

**3. Conjugue les verbes dans les phrases suivantes.**

En marchant dans le bois, j'ai aperçu un petit renard qui (pêcher, imparfait) \_\_\_\_\_ au bord de la rivière. Un peu plus loin, j'ai vu aussi deux orignaux qui se (promener, imparfait) \_\_\_\_\_ dans la clairière. Tu (avoir, conditionnel présent) \_\_\_\_\_ aimé voir ça! C' (être, imparfait) \_\_\_\_\_ tellement beau!

**4. Conjugue les verbes demandés aux temps indiqués et souligne leur radical.**

- a) Il (danser, présent) \_\_\_\_\_ dans un groupe folklorique.  
 Hier, nous (danser, imparfait) \_\_\_\_\_ dans le salon.  
 Demain, elles (danser, futur simple) \_\_\_\_\_ dans un spectacle.

b) Il (finir, présent) \_\_\_\_\_ son devoir.

Hier, nous (finir, imparfait) \_\_\_\_\_ le grand ménage de la maison.

Demain, elles (finir, futur simple) \_\_\_\_\_ leurs dessins.

c) Il (aller, présent) \_\_\_\_\_ à l'école.

Hier, nous (aller, imparfait) \_\_\_\_\_ chez toi.

Demain, elles (aller, futur simple) \_\_\_\_\_ à Montréal.

**5. Conjugue le verbe entre parenthèses dans les phrases suivantes.**

a) Je vais (chanter) \_\_\_\_\_ ma chanson préférée.

b) Tu pourras (aller) \_\_\_\_\_ à l'aréna.

c) Elles sont (aller) \_\_\_\_\_ chez leur oncle.

d) Il a (marcher) \_\_\_\_\_ dans le quartier.

**6. Conjugue les verbes entre parenthèses dans le texte suivant.**

Je vais vous (raconter) \_\_\_\_\_ des histoires de pirates ce soir. Demain, vous (chercher) \_\_\_\_\_ dans la cour et vous (trouver) \_\_\_\_\_ peut-être un trésor! Je vais vous (aider) \_\_\_\_\_, car je vais vous (apporter) \_\_\_\_\_ des pelles. Vous (creuser) \_\_\_\_\_ partout dans le jardin.

**Bon travail!!**

### Vérification des hypothèses – Accords dans le groupe du nom

Voici des hypothèses qui découlent des activités que nous avons faites ensemble à propos de l'accord dans le groupe du nom. Chaque numéro des hypothèses correspond au numéro de l'exercice (ex. hypothèse numéro 1 avec exercice numéro 1, etc.) Avant de commencer les exercices, tu dois inscrire un «**oui**», si **tu es d'accord** avec l'énoncé et un «**non**», si **tu n'es pas d'accord** avec chaque énoncé dans la colonne « Avant ». Tu rempliras la colonne « Après » de la même façon lorsque tu auras terminé chaque numéro de l'exercice.

Hypothèses	Avant	Après
<b>Hypothèse 1 :</b> Il y a des <b>noms</b> et des <b>adjectifs</b> qui <b>ne changent pas</b> lorsqu'on les met au <b>féminin</b> ou au <b>pluriel</b> .		
<b>Hypothèse 2 :</b> Lorsqu'un <b>adjectif numéral</b> est placé avant le nom, l' <b>adjectif</b> reste <b>invariable</b> mais le <b>nom</b> se met au <b>pluriel</b> .		
<b>Hypothèse 3 :</b> Dans un groupe du nom, le <b>déterminant</b> , l' <b>adjectif</b> et/ou le <b>participe passé</b> seul s'accordent en <b>genre</b> et en <b>nombre</b> avec le <b>nom</b> .		

**1. a) Mets au féminin les noms et les adjectifs suivants :**

- A- Un élève studieux : \_\_\_\_\_
- B- Un prince charmant : \_\_\_\_\_
- C- Un ennemi méchant : \_\_\_\_\_
- D- Un artiste drôle : \_\_\_\_\_
- E- Un ami sincère : \_\_\_\_\_

**b) Mets au pluriel les noms et les adjectifs suivants :**

- A- Un enfant gentil : \_\_\_\_\_
- B- Un nez curieux : \_\_\_\_\_
- C- Un cheveu roux : \_\_\_\_\_
- D- Un caribou calme : \_\_\_\_\_
- E- Un bal génial : \_\_\_\_\_

**2. Lis le texte suivant et lorsqu'on te donne un choix de réponses, encercle celle qui représente le bon accord du nom ou de l'adjectif numéral.**

Le Centre Bell est plein ce soir. Il y a au moins un (million/millions) de personnes qui attendent le début de la partie. Philippe a les yeux fixés sur les (neuf/neufs) (joueur/joueurs) qui évoluent sur la glace. Les (cinq/cinqs) (arbitre/arbitres) discutent dans un coin. Il ne reste plus que (sept/septs) (minute/minutes) et (trente/trentes)

(seconde/secondes) avant que le match commence. Un peu moins de (quatre/quatre) (heure/heures) plus tard, c'est la joie : le Canadien a gagné!

**3. Trouve les dix erreurs d'accord qui se sont glissées dans le texte suivant.**

Sophie aime beaucoup magasiner avec ses meilleure amies. Mais aujourd'hui, les magasins bondés et les allées pleine ne l'intéressent pas. Elle préfère aller au cinéma pour voir un film fantastiques dans une grande salle obscur. Elle pourra alors manger du maïs soufflé au bon goût salé et un boisson gazeuse sucrée. Ainsi, malgré la pluie glacer qui tombe dehors, elle aura quand même passé une après-midi amusant. Sophie pourrait aussi faire livrer une délicieuses pizzas pour ses amies et elle. Une fois la pizza mangé, elles pourront peut-être jouer à des jeux intéressants.

# **ANNEXE K**

## **Les recettes linguistiques**

## LES RECETTES POUR LES VERBES

## RECETTE 1 : PARTICIPE PASSÉ AVEC L'AUXILIAIRE ÊTRE

**Exemple : Sophie est passée à la bibliothèque.**

- **Tu choisis un sujet** : il peut être masculin ou féminin et singulier ou pluriel et avoir un ou plusieurs mots

Ex. d'un sujet d'un mot : Sophie (fém. sing.) Philippe (masc. sing.)

Ex. d'un sujet de plusieurs mots : Sophie et Marie (fém. pl.) Les garçons (masc. plur.)

- **Tu ajoutes un auxiliaire être** : c'est le verbe être, mais il change selon le sujet. Dans l'exemple plus haut, c'est le « est ».

Ex. auxiliaire être : suis, es, est, sommes, êtes, sont (présent)

Ex. auxiliaire être : étais, était, étions, étiez, étaient (imparfait)

- **Tu ajoutes un verbe en « er » conjugué de ton choix** : Dans l'exemple en haut, le verbe est « passer » et sa forme conjuguée est « passée ».

- **Tu termines la phrase comme tu veux** : Dans l'exemple, on a terminé la phrase par « à la bibliothèque ».

## RECETTE 2 : LES TERMINAISONS ( TROIS PHRASES)

**Exemple : Les filles chantent. Les filles pleurent. Les filles dansent.**

- **Tu choisis un sujet** (voir recette 1) : Dans l'exemple, le sujet est « les filles ».

- **Tu choisis trois verbes en er que tu vas conjuguer dans ta phrase** : Dans l'exemple, les verbes sont chanter (chantent), pleurer (pleurent) et danser (dansent)

- **Tu fais une phrase avec ton sujet et ton premier verbe en er conjugué** : Ex. Les filles chantent. \_\_\_\_\_

- **Tu fais deux phrases avec le 2<sup>e</sup> et le 3<sup>e</sup> verbe, tu les conjugues avec ton sujet** : Ex. Les filles pleurent. Les filles dansent.

- 
- ❶ Tu n'oublies pas de souligner les terminaisons de tes trois verbes.

**RECETTE 3 : L'ACCORD DU VERBE QUAND IL Y A UN MOT ÉCRAN**

**Exemple : Tu as vu des renards qui pêchaient au bord de la rivière.**

- ❶ Tu commences ta phrase par ces mots : **Tu as vu...**
- ❷ Tu ajoutes un sujet de ton choix : (voir recette 1) : Dans l'exemple, le sujet est « des renards ». \_\_\_\_\_
- ❸ Tu ajoutes le mot « qui » : c'est ton mot écran entre le sujet et le verbe.
- ❹ Tu ajoutes un verbe conjugué de ton choix : Dans l'exemple, le verbe est pêcher, dont la forme conjuguée est « pêchaient ».

- 
- ❺ Tu termines la phrase comme tu veux : Dans l'exemple, j'ai choisi de terminer en disant « au bord de la rivière ».

**RECETTE 4 : LES RADICAUX ( 3 PHRASES)**

**Exemple : Je pense. Tu pensais. Ils penseront.**

- ❶ Tu choisis un verbe en er : Dans l'exemple, j'ai choisi le verbe « penser »  
\_\_\_\_\_
- ❷ Tu choisis trois sujets différents : (voir recette 1) : Dans l'exemple, j'ai choisi les sujets « Je », « Tu » et « Ils ». \_\_\_\_\_
- ❸ Tu fais une première phrase avec ton premier sujet et tu conjuges ton verbe au présent.  
\_\_\_\_\_
- ❹ Tu fais une deuxième phrase avec ton deuxième sujet et tu conjuges ton verbe à l'imparfait.  
\_\_\_\_\_
- ❺ Tu fais une troisième phrase avec ton troisième sujet et tu conjuges ton verbe au futur simple.  
\_\_\_\_\_
- ❻ Tu soulignes les radicaux de tes verbes.

<b>RECETTE 5 : MORDRE OU MORDU</b>
------------------------------------

**Exemple :** Je vais chanter ma chanson préférée. Il a marché longtemps.

- ❶ Tu fais une première phrase qui commence par « Je vais ».
- ❷ Tu ajoutes un verbe en er de ton choix : Dans l'exemple, j'ai choisi le verbe chanter. \_\_\_\_\_

- ❸ Tu finis la phrase comme tu veux.
- \_\_\_\_\_

- ❹ Tu commences par la deuxième phrase par « Il a »

- ❺ Tu ajoutes un verbe en er de ton choix : Dans l'exemple, j'ai choisi le verbe « marcher ». \_\_\_\_\_

- ❻ Tu finis la phrase comme tu veux :
- \_\_\_\_\_

<b>RECETTE 6 : VOUS, SUJET OU NON?</b>
--

**Exemple :** Je vais vous raconter des histoires. Vous cherchez un trésor.

- ❶ Tu fais une phrase où le « vous » n'est pas sujet.
- \_\_\_\_\_

- ❷ Tu fais une phrase où le « vous » est sujet.
- \_\_\_\_\_

**Bonne cuisine!!!**

---

**RECETTES POUR L'ACCORD DANS LE GROUPE DU NOM****RECETTE 1**

**Un déterminant singulier** : ex. Le/la

**Un nom singulier** : ex. chien /chienne

**Un adjectif singulier** : ex. noir/noire

Ce qui donne : **Le chien noir / La chienne noire**

**RECETTE 2**

**Un déterminant pluriel** : ex. Les

**Un nom pluriel** : ex. chiens/chiennes

**Un adjectif pluriel** : ex. noirs/noires

Ce qui donne : **Les chiens noirs/ Les chiennes noires**

**RECETTE 3**

**Un adjectif numéral** : ex. quatre

**Un nom au pluriel** : ex. heures

Ce qui donne : **quatre heures**

**RECETTE 4**

**Un déterminant** : ex. La

**Un nom** : ex. porte

**Un participe passé seul** : fermée

Ce qui donne : **La porte fermée**

# **ANNEXE L**

**Le matériel pour la création  
d'exercices**

## Création d'un exercice de transformation pour la fiche sur l'accord du verbe

### Exemple d'exercice de transformation

Trouve tous les verbes (6) dans ce texte et mets-les à l'imparfait.

*Je joue aux échecs avec mon père. Il est très bon et il a de bonnes stratégies. Il aime ce jeu et il joue souvent pendant plusieurs heures. Il fait aussi des mots croisés.*

### Consignes pour la composition de l'exercice (ont été inscrites au tableau)

- Ton exercice doit avoir au moins 6 verbes (il peut en avoir plus);
- Tu dois avoir 4 ou 5 phrases;
- Il peut y avoir plus d'un verbe par phrase (ex. il peut y avoir deux verbes dans une phrase)
- Tous tes verbes doivent être au même temps de verbe (présent; imparfait ou futur)

### Étapes pour la composition de l'exercice (ont été inscrites au tableau)

- a) Tu composes tes phrases dans la partie « Exercices » de la section;
- b) Tu fais le corrigé de ton exercice en-dessous, donc tu transformes tes verbes

*Transformations possibles :*

*Présent vers imparfait*

*Présent vers futur*

*Imparfait vers présent*

*Imparfait vers futur*

*Futur vers imparfait*

*Futur vers présent*

- c) Tu soulignes les verbes dans ton corrigé
- d) Tu composes la consigne de ton exercice. On doit y retrouver :
  - le nombre de verbes que tu as dans ton exercice (ex. 6)
  - tu indiques à quel temps on doit transformer tes verbes (présent, imparfait ou futur)
  - ta consigne peut être en une phrase ou en deux phrases.

## **Création d'un exercice de correction pour la fiche sur l'accord dans le groupe du nom**

### **Consignes pour la composition de l'exercice (ont été inscrites au tableau)**

- Ton exercice doit compter 10 erreurs d'accord, c'est-à-dire :
  - Deux erreurs d'accord du déterminant
  - Quatre erreurs d'accord du nom
  - Quatre erreurs d'accord de l'adjectif

### **Étapes pour la composition de l'exercice (ont été inscrites au tableau)**

- a) Tu composes tes phrases dans la partie « Exercices » de la section;
- b) Tu fais le corrigé de ton exercice en-dessous, donc tu corriges les erreurs d'accord.
- c) Tu composes la consigne de ton exercice. Elle peut être en une ou deux phrases.

# **ANNEXE M**

Le matériel pour la  
formation des enseignants

### **Diapositive 1**

Titre : Le transfert et la DADD – 23 janvier 2009

### **Diapositive 2**

Le transfert des apprentissages

-définition: mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source;

- tâche source: la situation d'apprentissage dans laquelle les élèves sont en contact avec leurs nouveaux apprentissages pour la première fois;

- tâche cible: autre tâche d'apprentissage qui présente des similitudes avec la tâche source et dans laquelle les élèves doivent réutiliser leurs nouvelles connaissances dans un contexte différent.

### **Diapositive 3**

#### **Les processus**

1.Encodage des apprentissages de la tâche source: l'étape où les élèves doivent prendre conscience que les connaissances qui leur sont présentées sont « transférables ».

2.Représentation de la tâche cible: l'étape où les élèves doivent se faire leur propre interprétation du problème à résoudre avant d'en identifier les buts.

3.Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme: l'étape où les élèves font une recherche dans leur mémoire à long terme pour trouver les outils cognitifs, les connaissances et les compétences les plus susceptibles de les aider à résoudre le problème.

### **Diapositive 4**

#### **Les processus (suite)**

4. Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source : le moment où les élèves comparent la tâche source et la tâche cible pour trouver leurs ressemblances et différences.

5. Adaptation des éléments non correspondants: étape où les élèves évaluent l'importance des différences entre les éléments de la tâche source et de la tâche cible

et tentent d'adapter les éléments disparates pour réduire leur impact sur la résolution du problème.

### **Diapositive 5**

6. Évaluation la validité de la mise en correspondance: les élèves doivent évaluer l'efficacité du problème mental qu'ils se sont construit, soit l'ensemble des outils cognitifs, des connaissances et des compétences qu'ils ont cherchés dans leur mémoire à long terme et qu'ils ont adaptés au besoin pour les aider à résoudre le problème. Ils sont ensuite en mesure de réaliser la tâche cible.

7. Génération de nouveaux apprentissages: car un transfert réussi débouche automatiquement sur de nouveaux apprentissages.

### **Diapositive 6**

#### **La démarche active de découverte**

Définition: une méthode qui fait participer activement les élèves à la construction de leurs connaissances grammaticales;

#### **SES ÉTAPES**

1. Mise en situation: l'enseignant ou l'enseignante explique aux élèves quelle est la pertinence d'étudier la règle de grammaire ciblée, afin qu'ils puissent saisir en quoi sa compréhension pourra leur servir.

### **Diapositive 7**

#### **Les étapes de la DADD**

##### 2. Observation du phénomène

- élèves regroupés en petites équipes;
- on leur remet une série d'exemples de l'utilisation de la règle qui proviennent de diverses sources, dont leurs propres textes;
- exemples positifs et négatifs;
- les élèves doivent accomplir certaines tâches sur les exemples qui leur sont proposés ( ex. souligner tous les verbes du texte qui sont à la troisième personne du pluriel);
- les élèves notent leurs questions et observations.

### **Diapositive 8**

##### 3. Manipulation d'énoncés et formulation d'hypothèses

-l'enseignant ou l'enseignante amène les élèves à faire subir différentes transformations aux exemples;

- transformations = manipulations syntaxiques (ajout, déplacement, substitution, l'encadrement et l'effacement);
- l'enseignant ou l'enseignante peut écrire des phrases au tableau et les travailler avec les élèves;
- les élèves doivent porter attention à la façon dont l'énoncé réagit à ces changements (ex. que se passe-t-il si on déplace certains éléments de la phrase?)
- les élèves formulent des hypothèses à propos de la règle grammaticale et de son fonctionnement.

### **Diapositive 9**

#### **Les étapes de la DADD**

##### 4. Vérification des hypothèses

- les hypothèses des élèves sont vérifiées sur une deuxième série d'exemples.

##### 5. Formulation de lois, de règles ou de régularités

- « les élèves formulent dans leurs mots, la règle, loi ou régularité qui découle de leur étude. » (Chartrand, 1996, p. 25)
- définition en trois parties: sémantique, morphologique, syntaxique

### **Diapositive 10**

#### **Les étapes de la DADD**

##### 6. Phase d'exercisation

- les élèves réalisent trois types d'exercices en lien avec la règle grammaticale visée (exercice de repérage, exercice de transformation et exercice de correction de texte);
- les élèves composent leur propre exercice en lien avec la règle

##### 7. Réinvestissement contrôlé

Le maître doit guider le transfert de ces nouvelles connaissances [la compréhension du fonctionnement de la règle de grammaire] dans des activités de lecture et surtout d'écriture. L'élève, lorsqu'il écrit, est invité à faire particulièrement attention à l'utilisation du phénomène qu'il vient d'étudier.

### **Diapositive 11**

#### **En conclusion**

- Deux références utiles:
  - 1.La grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner
  - 2.Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir
- Retour sur première activité du projet et sur la correction des textes
- Discussion sur la suite du projet, questions pratiques...

# **ANNEXE N**

## **LE SCHÉMA DES ÉTAPES DE L'EXPÉRIMENTATION**

**Tableau 1**  
**Le schéma des étapes de l'expérimentation**

ÉTAPES	DOCUMENTS
<b>PRÉTEST</b>	
Composition du texte témoin	-
Dictée témoin 1	Dictée « Un soir d'hiver »
<b>EXPÉRIMENTATION</b>	
<b>PREMIÈRE RÈGLE : ACCORD DU VERBE</b>	
Observation du phénomène	Corpus verbes – Classes A et B
Manipulations et hypothèses	Manipulations et hypothèses pour l'accord du verbe – Classes A et B
Vérification des hypothèses	Vérification des hypothèses – accord du verbe
« La maison de mon ami »	Allégorie La maison de mon ami et matériel pour les élèves (tableau exercice)
Début de la fiche : Les définitions	Fiche 1
Les exemples	Les recettes pour les verbes
Les difficultés de la règle	-
Les exercices	Création d'un exercice de transformation pour la fiche sur l'accord du verbe
<b>DEUXIÈME RÈGLE : ACCORD DANS LE GROUPE DU NOM</b>	
Dictée témoin 2	Dictée « Un soir d'été »
Observation du phénomène	Corpus sur le GN – Classes A et B
Manipulations et hypothèses	Manipulations et hypothèses – accords dans le groupe du nom
Vérification des hypothèses	Vérification des hypothèses – accords dans le groupe du nom
Début de la fiche : Les définitions	Fiche 2
Les exemples	Recettes pour l'accord dans le groupe du nom
Les difficultés de la règle	-
Les exercices	Création d'un exercice de correction pour la fiche sur l'accord dans le groupe du nom
<b>POST-TEST</b>	
Dictée finale 1	Dictée « Un soir d'hiver » (reprise)
Dictée finale 2	Dictée « Un soir d'été » (reprise)
Composition du texte final	-