

## Table des matières

Résumé .....	iii
Liste des tableaux .....	vii
Liste des graphiques .....	viii
Liste des illustrations .....	ix
Remerciements .....	x
Introduction .....	1
Chapitre 1 : Problématique .....	3
1.1. Des résultats inquiétants en orthographe grammaticale .....	3
1.1.1. L'enquête de Conrad Bureau (1975) .....	4
1.1.2. Les résultats aux premières épreuves de fin de cycle de 1986 : l'avis au ministre de l'Éducation intitulé <i>La qualité du français à                 l'école : une responsabilité partagée</i> (1987) .....	5
1.1.3. L'enquête de Bibeau et coll. sur les perceptions et les attentes par rapport à l'enseignement du français au Québec (1987) .....	6
1.1.4. L'enquête du groupe DIEPE (1995) .....	6
1.1.5. Le rapport Larose (2001) .....	7
1.1.6. L'enquête ÉLEF (2008) .....	8
1.1.7. Le Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire (2008) et son premier rapport d'évaluation (2010) .....	9
1.1.8. Le deuxième rapport d'évaluation du Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire (2012) .....	9
1.1.9. Le projet ERES (2014) .....	10
1.2. Les résultats provinciaux à l'épreuve unique de 5 <sup>e</sup> secondaire depuis 2009 .....	11
1.3. Les causes pouvant expliquer le problème .....	13
1.3.1. La surcharge cognitive liée à la production écrite .....	13
1.3.2. Le manque de distanciation par rapport au texte dû à la succession rapide des étapes de la production écrite .....	14
1.3.3. Le traitement de l'erreur grammaticale .....	14
1.3.4. L'ignorance du rapport à la langue des élèves et de l'enseignant .....	15
1.3.5. Le manque d'occasion d'écrire pour s'améliorer .....	16
1.3.7. La pertinence des exercices proposés : une voie à explorer .....	17
1.4. Notre projet de recherche .....	19
Chapitre 2 : Cadre conceptuel .....	20

2.1.	La grammaire .....	20
2.1.1.	La grammaire rénovée ou dite nouvelle .....	22
2.1.2.	Les particularités de la grammaire rénovée .....	22
2.2.	L'orthographe grammaticale .....	24
2.2.1.	Les difficultés liées à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.....	26
2.2.2.	La compétence en orthographe grammaticale .....	30
2.3.	Enseigner selon des principes didactiques et pédagogiques pour faire apprendre l'orthographe grammaticale .....	31
2.3.1.	Premier principe : Tenir compte des conceptions des élèves .....	31
2.3.2.	Deuxième principe : Utiliser une métalangue constante et cohérente.....	33
2.3.3.	Troisième principe : Offrir des activités qui engagent intellectuellement les élèves .....	36
2.3.4.	Quatrième principe : Proposer des activités et des exercices de grammaire qui se rapprochent de la situation de production écrite : la question du transfert.....	37
2.4.	Les exercices de grammaire .....	46
2.4.1.	Les rôles des exercices dans l'apprentissage .....	47
2.4.2.	La composition générale des exercices.....	48
2.4.3.	Les différents types d'exercices.....	50
Chapitre 3 : Méthodologie.....		54
3.1.	Type de recherche et objectifs retenus .....	54
3.2.	Étapes de notre démarche.....	55
3.2.1.	La constitution du corpus.....	55
3.2.2.	L'élaboration d'une grille d'analyse et l'analyse des données .....	56
Chapitre 4 : Analyse et interprétation.....		63
4.1	Présentation du cahier du primaire : <i>Les trésors de la grammaire</i> , 2 <sup>e</sup> année du troisième cycle du primaire .....	64
4.2.	Présentation du cahier du primaire : <i>Matière première</i> , 1 <sup>re</sup> année du premier cycle du secondaire .....	64
4.3.	Traitement des classes de mots variables dans les cahiers du primaire et du secondaire.....	65
4.3.1.	Traitement des classes de mots variables dans le cahier du primaire.....	67
4.3.2.	Bilan du traitement des classes de mots variables dans le cahier du primaire et réponse à nos questions de recherche.....	99

4.3.3.	Traitement des classes de mots variables dans le cahier du secondaire .....	104
4.3.4.	Bilan du traitement des classes de mots variables dans le cahier du secondaire et réponse à nos questions de recherche .....	128
	Conclusion .....	133
	Bibliographie .....	137
	Annexes .....	147

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Taux de réussite au terme de la cinquième année du secondaire en français global et en français écrit de 2009 à 2015.....	12
Tableau 2 : Les caractéristique que doivent posséder les exercices pour favoriser le transfert des connaissances .....	46
Tableau 3 : Grille d’analyse préliminaire 1 .....	56
Tableau 4 : Grille d’analyse préliminaire 2 .....	58
Tableau 5 : Exemple de tableau d’analyse utilisé pour regrouper les informations amassées sur chacune des classes de mots .....	59
Tableau 6 : Exemple de tableau portant sur les caractéristiques travaillées.....	60
Tableau 7 : Exemple de tableau portant sur les types d’exercices .....	61
Tableau 8 : Présence d’exemple dans les exercices .....	61
Tableau 9 : Types de corpus .....	61

## Liste des graphiques

Graphique 1 : Tâches présentes dans les exercices sur le nom .....	76
Graphique 2 : Tâches présentes dans les exercices portant sur le déterminant .....	82
Graphique 3 : Tâches à accomplir pour travailler les caractéristiques de l'adjectif.....	86
Graphique 4 : Tâches présentes dans les exercices portant sur l'adjectif.....	88
Graphique 5 : Corpus des exercices sur l'adjectif .....	88
Graphique 6 : Répartition des tâches en fonction des caractéristiques utilisées .....	92
Graphique 7 : Tâches présentes dans les exercices portant sur le pronom.....	93
Graphique 8 : Tâches présentes dans les exercices portant sur le verbe .....	98
Graphique 9 : Tâches présentes dans les exercices portant sur les classes de mots variables .....	100
Graphique 10 : Tâches présentes dans les exercices sur le nom .....	109
Graphique 11 : Tâches présentes dans les exercices portant sur le déterminant .....	113
Graphique 12 : Tâches présentes dans les exercices portant sur le pronom.....	122
Graphique 13 : Tâches présentes dans les exercices portant sur le verbe .....	127
Graphique 14 : Tâches présentes dans les exercices portant sur les classes de mots variables.....	129

## Liste des illustrations

Illustration 1 : Exercice 3, p. 90 du cahier Matière première ..... 59

## Remerciements

Au bout de ce parcours qui fut parsemé d'avancées et de remises en question, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Marie-Andrée Lord, qui a su me guider tout au long de mes études de deuxième cycle. Elle a su me conseiller et m'encourager durant ces quatre dernières années. Nos rencontres fort enrichissantes et motivantes m'ont permis de mener à terme ce grand projet qui me tenait à cœur.

Je remercie également ma mère et mon père qui m'ont toujours soutenue et qui, durant toute ma vie, n'ont cessé de croire en moi, ce qui m'a permis de réaliser ce projet d'envergure.

Je tiens aussi à remercier mon conjoint qui a su me soutenir au quotidien dans ce grand projet. Il n'a pas ménagé ses efforts pour m'aider à réaliser ce défi. Son soutien, son écoute et sa présence ont été une source de réconfort incomparable.

Finalement, je tiens à remercier les membres de mon comité d'évaluation pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon mémoire en acceptant de l'évaluer et de l'enrichir de par leurs propositions.

## Introduction

Au Québec, depuis l'implantation des premières épreuves ministérielles dans les années 80, les résultats des élèves aux examens certificatifs de fin d'études en français<sup>2</sup> ne correspondent pas aux attentes sociales relatives à la maîtrise de la langue écrite des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire. Les résultats détaillés de ces examens nous permettent de constater que la plus grande difficulté concerne l'orthographe grammaticale. Mais pourquoi en est-il ainsi ? Pourquoi les élèves québécois ont-ils de la difficulté à mobiliser les connaissances nécessaires pour accorder les mots de classes variables durant la rédaction d'un texte ? Plusieurs éléments de réponse sont à prendre en considération. Des chercheurs, tels que Fayol (1996), Cogis (2005) et Nadeau et Fisher (2006) identifient des causes comme la surcharge cognitive, le manque de distanciation par rapport aux écrits, le traitement de l'erreur grammaticale, le manque d'occasion d'écrire et le choix des exercices grammaticaux.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes intéressée à cette dernière cause possible : nous avons analysé des exercices grammaticaux dans deux cahiers scolaires, et ce, afin de voir s'ils permettent de conceptualiser les classes de mots variables et de transférer ces notions en situation d'écriture.

Dans le premier chapitre, nous établissons la problématique de notre recherche. D'abord, nous exposons les résultats d'enquêtes et de rapports concernant la maîtrise de l'orthographe grammaticale, puis les résultats provinciaux à l'épreuve unique de 5<sup>e</sup> secondaire depuis 2009 qui corroborent les résultats précédemment présentés. Ensuite, nous explorons les causes de ce problème et nous précisons laquelle nous choisissons d'examiner. Enfin, nous précisons nos questions de recherche.

Le second chapitre de ce mémoire présente les principaux concepts et théories sur lesquels s'appuie notre recherche. D'abord, nous définissons la grammaire et l'orthographe grammaticale. Puis, nous traitons des difficultés liées à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Ensuite, nous

---

<sup>2</sup> Au Québec, l'examen certificatif de fin d'études consiste en la rédaction d'un texte d'opinion argumentée d'environ 500 mots.



mettons en lumière des principes didactiques et pédagogiques favorisant l'apprentissage de cet objet d'enseignement et d'apprentissage. Pour terminer, nous traitons de l'exercisation.

C'est dans le troisième chapitre que nous exposons la démarche méthodologique suivie pour mener à bien ce projet. Nous présentons d'abord le type de recherche et la méthode que nous avons retenue pour le traitement des données. Ensuite, nous précisons chacune des étapes de notre démarche.

Le quatrième et dernier chapitre présente l'analyse et l'interprétation des données. Ce chapitre est divisé en deux grandes parties : celle traitant du cahier du primaire et celle traitant du cahier du secondaire. Chacune de ces parties expose le traitement des classes de mots variables et une synthèse des analyses.

Bien modestement, nous espérons que cette recherche invite les acteurs du monde de l'éducation à réfléchir à l'impact des exercices de grammaire sur le développement de compétences scripturales. Plusieurs enseignants utilisent ce matériel, il serait important de s'interroger sur son potentiel didactique.

## Chapitre 1 : Problématique

Depuis plusieurs années, les faibles performances en production écrite des élèves québécois ne cessent d'alimenter les médias et amènent nombre d'acteurs du monde de l'éducation à s'interroger sur les causes de ce phénomène. Plus particulièrement, depuis 1985, ce questionnement a mené à la réalisation de plusieurs enquêtes, études et rapports concernant la maîtrise de la langue française<sup>3</sup> par les élèves québécois et son enseignement. Les résultats et les constats de ces enquêtes, études et rapports n'ont rien de rassurant. De fait, ils sont le reflet de la stabilité qui caractérise les résultats des élèves depuis plus de trente ans et ils nous amènent à faire le même constat que faisait Jean-Paul Desbiens (1960) dans son célèbre livre *Les insolences du frère Untel* : les performances langagières des élèves en production écrite ne sont pas à la hauteur des attentes sociales, et ce, plus particulièrement en ce qui concerne l'orthographe grammaticale. Afin de mieux cerner ce problème et d'en comprendre l'ampleur, il est donc indispensable de faire une rétrospective de sa récurrence dans les enquêtes et les rapports qui en ont fait ressortir les aspects les plus problématiques, dont l'apprentissage ou la maîtrise de l'orthographe grammaticale. Cette revue des différents rapports et des différentes enquêtes mène à une exploration des causes possibles pouvant expliquer les faibles performances en production écrite des élèves québécois. Parmi ces causes, une traite de l'exercitation en grammaire. Nous exposons les raisons pour lesquelles nous avons choisi d'explorer cette voie pour notre recherche de maîtrise.

### 1.1. Des résultats inquiétants en orthographe grammaticale

La publication des résultats des enquêtes des trente dernières années touchant la question de la maîtrise de l'orthographe grammaticale et son enseignement — ainsi que les constats émanant de nombreux rapports — permet de voir que malgré les efforts considérables de différents acteurs du monde de l'éducation (enseignants, chercheurs, fonctionnaires du ministère de l'Éducation, etc.), les résultats des élèves demeurent plutôt stables.

---

<sup>3</sup> Nous utilisons cette expression (maîtrise de la langue), car elle est fréquente dans les écrits en éducation. Toutefois, nous sommes d'avis, à l'instar de Chartrand (2006), qu'elle n'est pas la plus appropriée pour faire référence aux compétences langagières écrites des élèves du secondaire. En effet, le terme « maîtrise » renvoie à un degré d'expertise par rapport à un objet complexe (la langue française). On ne peut s'attendre à ce que les élèves atteignent ce degré d'expertise à la fin de leurs études secondaires.

### 1.1.1. L'enquête de Conrad Bureau (1975)

En 1985, les résultats d'une grande enquête menée par Conrad Bureau pour le *Conseil de la langue française* ont été publiés. Cette enquête avait pour but d'évaluer la qualité du français écrit des élèves du premier cycle du secondaire (6<sup>e</sup> primaire et 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> secondaire) et du collégial (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années). À partir de corpus de textes recueillis en 1975, Conrad Bureau a analysé l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, la syntaxe, la morphologie et les anglicismes dans les productions écrites des élèves. Comme attendu, il a remarqué que le nombre d'erreurs par texte diminue de 37 % (60 à 25 erreurs dans un texte de même longueur et de même complexité) de la première à la troisième année du secondaire. Cependant, il a aussi constaté que « [m]ême si la qualité du français écrit s'améliore d'un cycle à l'autre ou d'un échelon à l'autre, il demeure que la grammaire et l'orthographe sont toujours responsables d'environ 75 % des erreurs, et cela, de façon constante » (Bureau, 1985, p. 59). Selon l'analyse de Bureau, ce serait l'accord du nom (24,8 %) suivi de l'accord du participe passé (19,5 %) et de celui du verbe (16 %) qui causerait le plus grand nombre d'erreurs grammaticales. Selon l'auteur, ces résultats reflèteraient un enseignement trop axé sur les irrégularités de la langue, car il constate que ce sont souvent les règles d'accord les plus simples qui ne sont pas maîtrisées par les élèves. Ce constat est aussi corroboré par les résultats de l'étude de Roberge (*Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois*, 1984) et du rapport de Ouellet (*Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire*, 1985). En effet, en 1982, dans une dictée donnée à des élèves de première secondaire, « Roberge a relevé une faute<sup>4</sup> d'orthographe tous les huit mots chez les filles et tous les six mots chez les garçons » (Roberge, 1984, cité dans Gagné & Lindfelt, 1987, p. 21). Ce taux d'erreur est également celui qu'observe Ouellet lorsqu'elle analyse les erreurs « dans une rédaction libre en deuxième année du secondaire » qui constitue, à cette époque, l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire (Ouellet, 1985, cité dans Gagné & Lindfelt, 1987, p. 21).

---

<sup>4</sup> Nous préférons utiliser le terme « erreur » au lieu de faute, car « faute » a une connotation négative (une faute morale) alors que le terme « erreur » est associé au « processus » d'apprentissage dans lequel l'erreur est présente (voir chapitre 2 de ce mémoire). Malgré notre choix, le mot « faute » sera présent dans les citations afin d'être fidèle aux propos des auteurs cités.

### 1.1.2. Les résultats aux premières épreuves de fin de cycle de 1986 : l'avis au ministre de l'Éducation intitulé *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée* (1987)

À la suite de la publication de l'enquête de Bureau et des rapports de Roberge (1984) et Ouellet (1985), dont les résultats appuyaient ceux de l'enquête de Bureau (1975, mais publiée en 1985), un comité consultatif a été créé en 1986 par le *Conseil de la langue française* (Gagné & Lindfelt, 1987). Selon les recommandations de ce comité, le ministère de l'Éducation a instauré les épreuves de français écrit de fin de cycle (6<sup>e</sup> primaire et 5<sup>e</sup> secondaire). Les résultats de la première édition de cette épreuve ont montré qu'un peu plus de la moitié des élèves de cinquième secondaire (53,7 %) n'atteignaient pas 60 % (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1987). Encore une fois, l'orthographe lexicale<sup>5</sup> et l'orthographe grammaticale<sup>6</sup> étaient pointées du doigt. En 1987, face à des résultats aussi alarmants, le *Conseil supérieur de l'éducation* a émis un avis au ministre de l'Éducation intitulé *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Cet avis est divisé en trois chapitres. Le premier dresse l'état de la situation de la qualité de la langue écrite à l'école en se basant sur les études et enquêtes menées à ce propos. Le second, intitulé *La compétence linguistique : l'affaire de tous*, resitue le problème de la langue au centre de la société et de l'école. Puis, le troisième chapitre propose huit chantiers qui permettraient de rendre l'école plus efficace. Les auteurs du rapport (Pierrette Girarzl-Frare, Arthur Marsolais, Paul Valois, Jacques Bordage et Jean Proulx) observent un manque d'efficacité flagrant de la part de l'école. Ils vont jusqu'à affirmer que les élèves...

maîtrisent très mal les règles concernant l'usage du singulier et du pluriel, l'usage des genres, l'emploi des temps et des modes ainsi que l'accord des verbes ; ils écrivent souvent comme s'ils n'avaient jamais étudié la grammaire et la syntaxe ; ils n'ont généralement pas le réflexe de consulter le dictionnaire pour vérifier l'orthographe de certains mots ; dans les textes contenant environ 234 mots chacun, les correcteurs de l'épreuve ont trouvé en moyenne 31 « faute » (sic) de grammaire, de syntaxe ou d'orthographe, c'est-à-dire près d'une « faute » tous les dix mots (CSÉ, 1987, p. 4).

Enfin, leurs constats appuient ceux de Conrad Bureau qui mentionnaient que ce sont les règles d'accord les plus simples qui sont les moins bien maîtrisées par les élèves.

---

<sup>5</sup> Aussi appelée orthographe d'usage, orthographe des mots liée à leurs racines lexicales. Ce concept sera défini plus en détail dans le chapitre 2.

<sup>6</sup> Orthographe relative aux règles d'accord et aux modifications morphologiques qu'elles entraînent (flexions verbales, ajouts de — s ou de — x pour la formation du pluriel des noms, ajout de — e ou modification morphologique pour la formation du féminin, etc.)

### **1.1.3. L'enquête de Bibeau et coll. sur les perceptions et les attentes par rapport à l'enseignement du français au Québec (1987)**

Le nombre élevé d'erreurs d'orthographe grammaticale dans les textes des élèves et les résultats désastreux aux épreuves de fin de cycle ne sont pas sans influencer la perception que les élèves ont de leur compétence orthographique et que les enseignants ont de l'enseignement de la langue. En effet, grâce à une enquête menée au Québec en 1984 et 1985 par le *Conseil de la langue française*, on a pu apprendre que 40 % des élèves d'un échantillon d'environ 3000 élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire (1200 élèves) affirment arriver difficilement à faire moins de dix erreurs par page au moment d'écrire (Bibeau, Lessard, Paret, & Thérien, 1987, p. 48), ce qui ne permet pas d'atteindre les attentes ministérielles et sociales. De plus, 76 % des enseignants du secondaire étaient d'avis qu'à la fin de leurs études secondaires, la majorité des élèves ne savaient pas bien écrire (Bibeau et coll., 1987, p. 126). Ce sont aussi 76 % des enseignants du secondaire qui mentionnaient la grammaire et l'orthographe comme les points les plus importants de l'enseignement du français (Bibeau et coll., 1987, p. 151) et 47 % des enseignants du secondaire qui « [...] estim[ai]ent que moins de 50 % de leurs élèves connaissent et appliquent les règles de grammaire et d'orthographe [...] » (Bibeau et coll., 1987, p. 132). En bref, ces données laissent entendre que l'enseignement de la grammaire tel qu'il était donné à ce moment ne permettait pas d'atteindre le niveau de compétence visé en orthographe grammaticale.

### **1.1.4. L'enquête du groupe DIEPE (1995)**

Quelques années plus tard, les résultats de l'enquête du groupe DIEPE, qui a comparé les compétences scripturales de quatre populations de la francophonie (les Québécois, les Nouveaux-Brunswickois, les Français et les Belges) à partir de textes d'élèves, nous permettent de constater que la situation ne s'est pas vraiment améliorée. En effet, pour 93,5 % des enseignants québécois interrogés, l'utilisation normée des règles d'orthographe grammaticale est une réelle difficulté pour au moins 26 % de leurs élèves, ce qui place l'orthographe grammaticale au premier rang des difficultés des élèves en français langue première (DIEPE, 1995, p. 76). Ce constat est aussi fait par les élèves : 46,2 % d'entre eux avouent qu'il leur était assez difficile ou très difficile d'orthographier correctement pendant la mise en texte. Pourtant, selon les enseignants interrogés, la grammaire et l'orthographe sont au premier rang des contenus les plus enseignés au Québec. En

fait, ce sont 97,1 % des enseignants qui ont enseigné des notions de grammaire et d'orthographe « de façon modérée à approfondie »<sup>7</sup> durant l'année en cours (DIEPE, 1995, p. 113). De plus, ce sont les règles d'accord qui ont été les plus enseignées. En effet, 97,9 % des enseignants québécois affirmaient les enseigner « moyennement » ou « beaucoup » (DIEPE, 1995, p. 116). Malgré cela, elles demeurent la plus grande difficulté des élèves en production écrite. Les résultats de l'enquête du groupe DIEPE nous amènent à penser que ce serait le manque de pratique dans une réelle situation de production écrite qui pourrait être à la source des difficultés des élèves. En effet, ce ne sont que 1,7 % des enseignants québécois interrogés qui affirmaient faire écrire des textes qu'ils corrigeaient tant de façon formative que sommative une fois par semaine : 25,6 % le faisaient environ une fois par quinze jours, 40,7 % une fois par mois, 32 % ne le faisaient qu'une fois tous les deux mois ou moins (DIEPE, 1995, p. 110). Puis, en ce qui concerne la relecture et la correction de ces textes, 88,4 % des enseignants québécois demandaient aux élèves de relire et de corriger la version définitive de leur texte avant de le remettre, mais seulement 47,1 % des enseignants disaient enseigner des techniques de révision et de correction. Enfin, seulement 9,8 % des enseignants québécois donnaient des textes contenant des erreurs à corriger, alors que 76,2 % faisaient apprendre des règles de grammaire.

### **1.1.5. Le rapport Larose (2001)**

En 2001, dans le « Rapport Larose », déposé par la *Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec*, on mentionne qu'en

[...] octobre 2000, une étude de l'Université de Montréal réalisée auprès de 1156 étudiants de la Faculté des arts et des sciences, de la Faculté des sciences de l'éducation et de la Faculté des sciences infirmières, qui avaient tous réussi l'épreuve de français du MEQ au collégial, révèle que plus de 75 % d'entre eux éprouvent des difficultés de vocabulaire, plus de 70 % des difficultés à conjuguer les verbes, 61 % à accorder les participes passés, plus de 50 % ont du mal à structurer leurs textes écrits et à rédiger des phrases complexes [...] (Larose, 2001, p. 40).

Cela veut donc dire que ces étudiants qui ont réussi toutes les épreuves ministérielles continuent d'éprouver des difficultés linguistiques à l'écrit. Plus inquiétant encore,

[...] l'évaluation de la compétence linguistique des étudiants en sciences de l'éducation montre que, à l'Université de Montréal, seulement 15 % d'entre eux sont

---

<sup>7</sup> Il s'agit de l'expression utilisée par le groupe DIEPE.

très bons en français, 30 % sont bons, 15 % sont moyens et les derniers 40 %, nettement médiocres. À l'UQAM, la situation n'est pas plus reluisante : en mai-juin 2000, 63 % des étudiants, tous programmes confondus, ont échoué au test de français écrit, 46 % des étudiants en formation préscolaire primaire et, à titre indicatif, 80 % des futurs enseignants de mathématiques. Les étudiants qui se destinent à l'enseignement du français au secondaire ont le même taux d'échec (80 %), quoique le test soit plus difficile et le seuil de passage très élevé (Larose, 2001, p. 41).

#### **1.1.6. L'enquête ÉLEF (2008)**

Quelques années plus tard, en 2008, les déclarations d'enseignants recueillies lors d'une enquête par questionnaire auprès de 801 enseignants de français au secondaire dans le cadre de la recherche ÉLEF (*État des lieux de l'enseignement du français*), dirigée par Suzanne-G. Chartrand, nous permettent de constater que « [l'] enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans » (Chartrand & Lord, 2013). En effet, malgré les différents programmes, rapports, études et les nombreux changements qu'a connus le réseau scolaire (changements de programme et renouveau pédagogique, notamment), les pratiques et les perceptions des enseignants quant à leur enseignement et quant aux compétences langagières de leurs élèves ont peu changé, tout comme les résultats des élèves. Bien que les chercheurs en éducation réclament que les enseignants fassent davantage écrire leurs élèves depuis l'enquête du *Conseil de la langue française* de 1985, les résultats de l'enquête nous permettent de constater que ce n'est pas le cas (Chartrand & Lord, 2010 a). Puisqu'ils n'ont pas assez souvent l'occasion d'écrire, les élèves ne reçoivent pas suffisamment de rétroactions qui leur permettraient de s'améliorer, comme le mentionnent Chartrand (2007) et Lord (2010), didacticiennes du français. L'activité pratiquée le plus fréquemment en classe de français demeure l'exercisation (Chartrand & Lord, 2010b). En effet, depuis 1985, les exercices de grammaire occupent une place importante dans la classe de français. En 2008, soit 25 ans après l'enquête du Conseil de la langue française, 94 % des enseignants affirmaient en faire faire une à plusieurs fois par semaine. Malgré cela, 55 % d'entre eux affirmaient qu'on ne fait pas encore assez de grammaire (Chartrand & Lord, 2010a).

### **1.1.7. Le Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire (2008) et son premier rapport d'évaluation (MELS, 2010)**

Au moment de la sortie du rapport *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* de Conrad Ouellon et coll. (2008), la ministre de l'Éducation de l'époque, Michelle Courchesne, a aussi présenté son *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire*, lequel était constitué de vingt-deux mesures qui devaient être mises en place. Ces mesures étaient divisées en cinq grands objectifs : valoriser la place du français à l'école, réviser le programme de français, accroître le suivi des apprentissages réalisés par les élèves en français, accroître le niveau de préparation des enseignantes et des enseignants et renforcer les mesures de soutien. En 2010, les résultats du rapport d'évaluation de ce plan nous indiquent qu'aux épreuves de 2009, « les élèves de tous les niveaux scolaires réussissent généralement mieux aux critères touchant le vocabulaire, la pertinence des idées ou l'adaptation à la situation d'écriture et l'organisation ou la cohérence du texte qu'à ceux relatifs à la syntaxe et à la ponctuation de même qu'à l'orthographe » (MELS, 2010, p. 61). Malgré le plan d'amélioration, l'orthographe demeure toujours une difficulté pour les élèves, particulièrement pour ceux du secondaire. En effet, les résultats du rapport nous indiquent « [...] qu'au primaire les taux de réussite en orthographe (85,6 % et 82,4 %) sont supérieurs à ceux obtenus au secondaire (57,4 % et 55,4 %) » (MELS, 2010, p. 61). Cette baisse du taux de réussite pourrait être causée par une modification des critères de corrections qui seraient différents et qui ne permettraient pas aux élèves de faire le même nombre d'erreurs pour obtenir une note équivalente. Elle pourrait également être due aux exigences du programme du secondaire qui augmentent la charge cognitive du travail d'écriture et conduisent à un état de surcharge cognitive. Cela sera d'autant plus vrai si les élèves ne maîtrisent pas bien les règles orthographiques de base.

### **1.1.8. Le deuxième rapport d'évaluation du Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire (MELS, 2012)**

Deux ans après la publication du premier rapport d'évaluation du *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire*, un deuxième rapport est publié. Dans ce rapport, on compare les performances des élèves aux épreuves de fin de cycle de 2009 et 2010. On y constate qu'à la fin du 2<sup>e</sup> cycle du primaire, les taux de réussite en syntaxe et



en ponctuation, en vocabulaire et en orthographe ont augmenté de 2009 à 2010, alors que le taux de réussite au critère pertinence et suffisance des idées a diminué et que celui au critère *organisation appropriée du texte* est demeuré le même (MELS, 2012). On peut aussi y lire qu'à la fin du 3<sup>e</sup> cycle du primaire, une hausse des taux de réussite a été observée en syntaxe et ponctuation et en orthographe, de 2009 à 2010. Notons cependant que cette augmentation n'est pas significative, car elle ne dure qu'une seule année, on ne peut donc pas présumer qu'il s'agit d'une réelle amélioration. Le taux de réussite au critère *pertinence et suffisance des idées* a diminué, et ceux aux critères *organisation appropriée du texte* et *vocabulaire* sont demeurés stables. On y observe aussi qu'à la fin du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, il y a eu, de 2009 à 2010, une amélioration des taux de réussite dans tous les critères, à l'exception de l'orthographe, dont le taux de réussite est demeuré stable. En effet, bon nombre d'élèves du secondaire ont subi un échec dans ce critère (39,7 % d'échec à la fin du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et 43,3 % d'échec en 5<sup>e</sup> secondaire, en 2010). Il s'agit donc d'une zone de difficulté qui nécessite une attention particulière au secondaire. Au primaire, les élèves sont plus nombreux à répondre aux attentes ministérielles sur le plan de l'orthographe. Bon nombre d'entre eux réussissent même très bien (plus de 40 % de cotes A), ce qui s'explique par les grilles de corrections qui admettent un nombre d'erreurs plus grand qu'au secondaire pour une même note. Néanmoins, plus de 20 % des élèves de la fin du 2<sup>e</sup> et du 3<sup>e</sup> cycle du primaire ont obtenu, en 2010, la cote C, D ou E en orthographe. Étant donné la faiblesse de leurs acquis de base, ces derniers risquent d'accumuler des retards sur le plan de l'orthographe dans la suite de leur scolarité (MELS, 2012).

#### **1.1.9. Le projet ERES (2014)**

Dernièrement, les résultats du projet ERES (*Projet sur les perceptions de l'enseignement et la réussite éducative au secondaire*), publiés en 2014, confirment que les élèves ne se sont pas améliorés en orthographe malgré l'implantation du renouveau pédagogique (RP) qui devait faciliter leurs apprentissages. Mandatée par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS) pour évaluer les impacts du renouveau pédagogique, l'équipe de chercheurs de l'Université Laval a pu récolter de nombreuses données grâce à « une étude longitudinale auprès d'échantillons d'élèves représentatifs de trois cohortes de première secondaire (2004-2005 ; 2006-2007 ; 2007-2008), la première n'ayant pas été exposée au RP au secondaire et les deux autres

l'étant » (Larose, Duchesne, Smith et Cyrenne, 2017). En examinant ces données, on remarque que le taux de réussite pour le critère *orthographe* tend à diminuer depuis l'application du nouveau pédagogique tout comme le taux de réussite global pour l'épreuve unique. Selon les résultats, le « critère *orthographe* est celui pour lequel les taux de réussite ont été les plus bas, et ce, particulièrement pour les élèves de la troisième cohorte » (Larose et Duchesne, 2014, p. 87). Cela nous amène à penser que les effets du nouveau pédagogique (RP) qui devraient se faire de plus en plus présents ne permettraient pas aux élèves de maintenir leurs résultats et encore moins de les améliorer. En effet, « [l]es élèves du RP ont été proportionnellement moins nombreux à exceller dans la rédaction d'un texte argumentatif et à démontrer une maîtrise de l'orthographe que ceux de la cohorte contrôle » (Larose et Duchesne, 2014, p. 96). Ce constat amène les chercheurs à penser que « [...] la situation en français n'a pas beaucoup changé à la suite de l'implantation du RP dans les milieux scolaires, bien que le programme de français ait été bonifié de 150 heures depuis l'introduction du RP, et ce, bien qu'un plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire soit en vigueur depuis février 2008 » (MELS, 2012, p.107-108)<sup>8</sup>. Les résultats de cette recherche démontrent donc que le *Plan pour l'amélioration du français* n'a pas eu d'impact positif majeur sur la réussite générale en écriture des élèves.

## **1.2. Les résultats provinciaux à l'épreuve unique de 5<sup>e</sup> secondaire depuis 2009**

L'analyse des taux de réussite en français général et en écriture nous permet de confirmer qu'il n'y a eu que de légers changements annuels depuis l'implantation du nouveau pédagogique. En effet, les variations sont de -1,2 % à + 0,7 % pour le taux de réussite en français général et de -4,4 % à +0,6 % pour le taux de réussite en français écrit. Le plus souvent, les variations sont négatives, c'est-à-dire que le nombre d'élèves en échec augmente, mais on observe quelques variations positives (voir tableau 1). Ces données nous permettent aussi de constater que la moyenne globale est toujours plus haute que celle qui ne concerne que l'écriture. Toutefois, bien que la variation

---

<sup>8</sup> Cette bonification ne compense pas les nombreuses heures qui ont été retranchées auparavant. En effet, selon le parcours scolaire, le temps accordé à l'enseignement du français a diminué de 20 à 40 % de 1950 à 1990 (Dembélé, Gauthier, & Tardif, 1994). Ainsi, bien qu'une augmentation du temps d'enseignement puisse aider, il ne fallait pas s'attendre à ce que la situation en français change notablement.

annuelle ne soit pas très grande, nous notons une variation négative notable de 10,4 % entre les résultats en français écrit de 2009 et ceux de 2015.

**Tableau 1 : Taux de réussite au terme de la cinquième année du secondaire en français global et en français écrit de 2009 à 2015**

Année →		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Résultat global en français (%)	Taux de réussite	91,2	91,9	91,1	91,0	90,9	89,7	----
	Variation du taux de réussite		+ 0,7	- 0,8	- 0,1	- 0,1	- 1,2	----
Résultat en français écrit (%)	Taux de réussite	85,4	85,8	83,5	84,1	83,3	78,9	75,0
	Variation du taux de réussite		+ 0,4	- 2,3	+ 0,6	- 0,8	- 4,4	-3,9

\*L'information contenue dans ce tableau provient du site Internet du MELS<sup>9</sup>

Les résultats à l'épreuve unique de cinquième secondaire de 2015 sont assez révélateurs. Ils appuient le fait que l'orthographe grammaticale est un point névralgique de la langue. En effet, sur un échantillon de 361 textes, on note que 5 % des erreurs langue sont relatives au vocabulaire, 15 % sont relative à l'orthographe d'usage, 20 % sont relative à la ponctuation et 25 % sont relatives aux constructions des phrases, alors que 35 % sont relatives à l'orthographe grammaticale (MELS, 2015).

Le problème lié à l'acquisition de l'orthographe ne concerne pas seulement les élèves francophones du Québec. De fait, il est également présent ailleurs dans la francophonie, comme en témoignent certains spécialistes, dont Cogis, Manesse et Chervel, qui ont mené d'importantes enquêtes à ce propos : l'une en 1987 et l'autre en 2005. De ces études, il ressort que la compétence

<sup>9</sup> MELS. (2017), *Examens et épreuves*, consulté le 10 mars 2017, [h1.3.ttp://www.education.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/](http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/)

orthographique des élèves ne s'est pas améliorée en France au cours des dernières années. Au contraire, il y aurait une légère baisse du niveau orthographique des élèves français (Cogis et Manesse, 2007). Les difficultés relatives à l'acquisition de l'orthographe ne sont donc pas l'apanage des élèves francophones du Québec. Qui plus est, il s'agit d'un problème qui perdure dans le temps. Comment cela peut-il s'expliquer ?

### **1.3. Les causes pouvant expliquer le problème**

Différentes causes peuvent être à l'origine du fait que les élèves font des erreurs d'orthographe lorsqu'ils produisent un texte. En fait, il s'agit sans doute d'une combinaison de facteurs. Les pistes qui nous semblent être les plus fécondes seront présentées dans cette section.

#### **1.3.1. La surcharge cognitive liée à la production écrite**

Lorsqu'ils réalisent une tâche d'écriture, les élèves doivent planifier, rédiger et réviser leur production. Pour ce faire, ils doivent activer leurs connaissances sur le sujet, puis ils doivent tenir compte de la progression de leurs idées et du maintien de la cohérence à l'intérieur de leur texte. Ils doivent aussi prendre en considération les spécificités du genre textuel à produire. Sur le plan linguistique, ils doivent utiliser leurs connaissances lexicales et grammaticales afin d'éviter de faire des erreurs. Ils doivent aussi choisir un vocabulaire approprié et faire des phrases syntaxiquement correctes. C'est une tâche énorme pour de jeunes élèves qui ne maîtrisent pas encore les règles de grammaire de base de se corriger tout en produisant un texte cohérent, riche en informations qui tient compte de son destinataire. C'est pourquoi on peut parler de surcharge cognitive, car la mémoire de travail des élèves n'arrive pas à traiter toutes ces informations simultanément. Ainsi, la surcharge mentale pourrait être une des raisons pour lesquelles les élèves laissent des erreurs d'orthographe grammaticale dans leur texte. En effet, selon Fayol,

[L]orsque le coût cognitif atteint un certain seuil, sans doute variable d'un individu à l'autre et d'un moment à l'autre, l'auteur du texte se voit contraint de négliger ou de différer le traitement de certains aspects au profit d'autres, jugés plus importants. C'est ainsi que la recherche et l'organisation des idées l'emportent souvent sur les aspects linguistiques ou formels (mais l'inverse est possible). En conséquence, l'absence de contrôle exercé sur ces aspects entraîne la réapparition d'erreurs considérées comme disparues (Fayol, 1996, p. 149).

Ainsi, le choix du sujet a donc aussi un impact important sur la surcharge mentale, car les erreurs qui y sont dues se produisent davantage lorsque les élèves ne connaissent pas ou connaissent peu le sujet sur lequel ils doivent écrire. Cependant, l'inverse est aussi possible, mais moins fréquent (Plane, 1996).

### **1.3.2. Le manque de distanciation par rapport au texte dû à la succession rapide des étapes de la production écrite**

Le nombre élevé d'erreurs grammaticales que l'on retrouve dans les textes des élèves pourrait aussi être dû au processus de production en classe. Puisque la production écrite est souvent réalisée en trois étapes (planification, mise en texte, révision) qui se succèdent rapidement, les élèves n'ont pas le temps nécessaire pour se détacher de leur texte. Ainsi, souvent, ils seront portés à relire ce qu'ils ont en tête plutôt que ce qu'ils ont réellement écrit. Ce faisant, ils ne remarqueront pas les lacunes de leur texte et les erreurs qui s'y cachent (Perl, 1979 ; Préfontaine, 1998). Pour éviter cela,

[...] le meilleur moyen est de laisser passer du temps. On évite donc de lancer les élèves dans une relecture immédiate dès qu'ils ont terminé de rédiger leur premier jet. Ce n'est que le lendemain, voire deux ou trois jours plus tard, qu'ils vont reprendre leurs textes afin d'en faire une relecture critique [...] La relecture différée constitue donc la première étape du travail de révision. Mais, chaque fois que c'est possible, elle est d'abord une relecture "libre", elle n'est pas orientée vers quelque chose de prédéfini. Il est important qu'elle joue son véritable rôle, celui d'être, justement, une lecture : c'est au cours de cette phase que l'élève prend véritablement conscience de ce qu'il a écrit, comme d'un texte quelque peu étranger (Cogis, 2005, p. 199).

Malheureusement, ce genre de pratique est encore rare aujourd'hui — les conditions de travail des enseignants n'aidant pas toujours à la cause. Pensons également aux examens d'écriture ministériels dont le temps de réalisation est très restreint. Ceci ne constitue pas une situation réelle d'écriture. Écrire prend du temps, rappelons-le.

### **1.3.3. Le traitement de l'erreur grammaticale**

Le traitement accordé à l'erreur grammaticale pourrait aussi expliquer pourquoi les résultats orthographiques des élèves ne s'améliorent pas. En effet, les enseignants corrigent souvent les erreurs (ou les soulignent), mais ils ne s'en servent pas comme moteur d'apprentissage, alors que

la recherche y trouve une source riche d'informations et de potentiel d'apprentissage (Cogis & Astolfi, 2012). Comme le mentionne Allal, « [I]es “erreurs” de l'élève sont révélatrices de la nature des représentations ou des stratégies élaborées par l'élève » (Allal, 1979, p. 136 citée dans Garcia-Debanc, 1990, p. 6). Elles permettent donc à l'enseignant de voir où en sont les élèves dans leurs apprentissages et de planifier sa rétroaction, voire sa prochaine leçon. Cependant, à l'instar d'Astolfi (2004) qui s'est intéressé à l'erreur en sciences, on peut penser que pour que les erreurs puissent jouer un tel rôle, l'enseignant doit s'y intéresser davantage afin de « [...] décortiquer la “logique de l'erreur” et d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages » (Astolfi, 2004, p. 71). En effet, si les élèves font toujours les mêmes erreurs et que l'enseignant les corrige sans s'interroger davantage, les élèves pourront difficilement s'améliorer. Au contraire, si l'enseignant s'intéresse aux erreurs des élèves et s'il cherche à en comprendre la logique en leur demandant de verbaliser leurs raisonnements grammaticaux, il pourra comprendre leurs difficultés et les amener à ne plus reproduire les mêmes erreurs (Astolfi, 2004). Il faudrait donc cesser de voir les erreurs dans les productions des élèves comme des imperfections et commencer à les voir comme des possibilités didactiques.

#### **1.3.4. L'ignorance du rapport à la langue des élèves et de l'enseignant**

Les représentations qu'ont les élèves de la grammaire et, de façon plus générale, de l'écriture jouent un rôle important dans leurs apprentissages. En effet, un élève qui a une représentation négative de l'écriture ne s'y engagera pas de la même façon qu'un élève qui en a une représentation positive. C'est pourquoi il est important de « [...] partir de ce que l'élève sait, de ce qu'il croit et de ce qu'il fait, bref, de ce sur quoi il construit sa compétence » (Brissaud & Bessonnat, 2001, p. 15) si on veut que l'enseignement soit le plus efficace possible. En effet, la connaissance des conceptions des élèves permet à l'enseignant de mieux intervenir auprès d'eux. Cependant, il n'y a pas que le rapport à la langue des élèves qui va influencer leurs apprentissages. En effet, le rapport à la langue de l'enseignant aura aussi un impact sur les apprentissages des élèves. Si un enseignant a une vision négative de la grammaire, il pourrait la présenter comme une tâche ennuyeuse, alors que s'il en a une représentation positive, il la présentera de façon plus intéressante, ce qui amènera les élèves à s'y intéresser et à s'engager davantage dans son apprentissage.

### **1.3.5. Le manque d'occasion d'écrire pour s'améliorer**

Alors que depuis plus de trente ans les recherches et enquêtes suggèrent fortement de faire écrire davantage les élèves, les résultats de l'enquête ÉLEF (*État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois*) nous permettent de constater que ce n'est pas ce qui est fait dans les classes encore aujourd'hui. Déjà, en 1987, on mentionnait la fréquence peu élevée de cette pratique dans le rapport du comité consultatif sur l'enseignement du français, langue maternelle : « [l]e comité croit que la faiblesse de l'écrit des élèves constitue en soi un facteur qui amène les professeurs à éviter de demander des travaux écrits » (Gagné & Lindfelt, 1987, p. 50). Aujourd'hui, il serait possible de faire la même hypothèse en se basant sur les résultats de la recherche. Cependant, tout comme le sportif a besoin d'un entraînement assidu pour performer, le scripteur doit écrire régulièrement pour devenir plus efficace. Le manque de pratique pourrait donc être un facteur expliquant la stagnation des résultats en production écrite des élèves québécois, car « la compétence orthographique doit se mesurer dans la capacité à écrire ses propres textes (et non ceux d'autrui) » (Brissaud, 2007, p. 229).

### **1.3.6. Autres causes possibles**

Nous avons exposé brièvement quelques causes pouvant expliquer en partie les difficultés des élèves en orthographe grammaticale lorsqu'il rédige. Plusieurs autres causes pourraient être avancées, dont les difficultés relatives à l'opacité de l'orthographe du français (Legros et Moreau, 2012 ; Cogis, Brissaud, Fisher et Nadeau, 2016), le manque d'enseignement des stratégies de révision-correction de textes, le temps pris pour enseigner les notions de grammaire, les démarches mises en œuvre pour enseigner l'orthographe grammaticale, la qualité du matériel didactique utilisé et des connaissances insuffisantes relatives aux classes de mots variables. Dans le cadre de notre recherche de maîtrise, nous avons choisi de nous pencher sur l'une de ces causes, soit la qualité du matériel didactique utilisé en examinant des cahiers d'exercices du primaire et du secondaire. Nous justifions nos choix dans la section suivante.

### 1.3.7. La pertinence des exercices proposés : une voie à explorer

Rappelons que 94,1 % des enseignants ont affirmé utiliser des exercices grammaticaux toutes les semaines, voire plus souvent, lors de l'enquête ÉLEF (*État des lieux de l'enseignement du français*) en 2008. Les exercices grammaticaux n'ont donc pas disparu de la classe de français contrairement à ce qu'en dit une certaine doxa. Toutefois, les enseignants interrogés lors de ces enquêtes ont mentionné que leurs élèves n'atteignaient pas les compétences attendues en grammaire au terme de la 5<sup>e</sup> secondaire. Nous pouvons donc nous interroger sur le contenu de ces exercices et sur leur potentiel de transfert<sup>10</sup>.

Selon Chartrand et Lord (2013), Simard (1996), Nadeau (1995;1996), Nadeau & Fisher (2006 ; 2011) et Boyer (2005), le choix de ces exercices serait à revoir. Parmi ces chercheurs québécois, Nadeau (1996), Boyer (2005) et Nadeau et Fisher (2006 ; 2011) ont analysé des exercices de grammaire présentés aux élèves. D'abord, Nadeau (1996) a analysé des exercices grammaticaux du primaire afin de voir s'ils permettaient de mettre « en pratique l'ensemble des habiletés requises pour réussir les accords en production de texte » (Nadeau, 1996, p. 285). Elle en est venue à la conclusion que l'exercice type de grammaire ne présente pas toutes les étapes du cheminement de la procédure attendue, ce qui cause un décalage entre l'exigence de l'exercice et l'exigence de la tâche de production de texte.

Quelques années plus tard, la recherche de Boyer (2005) a permis de décrire cinquante cahiers d'activités grammaticales publiés de 1960 à 2003 en fonction de « la nature des textes, le contexte historique, les auteurs, l'authenticité et la fiabilité des textes, le degré scolaire et la périodisation ». De cette recherche, il ressort que le passage de la grammaire traditionnelle à la grammaire rénovée se fait tranquillement : de 1995 à 2003, on ne retrouve souvent que des changements d'ordre terminologique, les contenus et démarches demeurant encore traditionnelles.

Puis, en 2006, l'analyse de Nadeau et Fisher (2006) touche des exercices isolés destinés au deuxième cycle du primaire. Nous y retrouvons notamment des énoncés tels que : « [I]es exercices

---

<sup>10</sup> La question du transfert sera traitée dans le cadre théorique et conceptuel (chapitre 2).



qui favorisent un raisonnement grammatical complet ne sont jamais des exercices “à trous” [...] [l]es exercices de transformation de phrases ou de textes permettent le raisonnement complet, mais la consigne même de transformation facilite souvent la tâche des élèves. Les exercices les plus complets et les plus difficiles sont plutôt des exercices de correction ou de production avec contrainte » (Nadeau & Fisher, 2006, p. 209). Dans leur corpus d'exercices, Nadeau et Fisher remarquent aussi que « [g]énéralement, les exercices portent sur une seule notion grammaticale ou sur l'application complète d'une seule règle » (Nadeau & Fisher, 2006, p. 209). En bref, leur travail laisse voir que certains types d'exercices permettent de meilleurs apprentissages et un meilleur transfert de ceux-ci, mais malheureusement ce ne sont pas ces exercices qu'on retrouve le plus souvent dans les cahiers des élèves selon cette étude.

Dans une analyse plus récente, les mêmes auteures (Nadeau et Fisher, 2011) ont examiné des exercices sous l'angle des connaissances requises pour les faire et les réussir. Elles en sont venues à la conclusion que les exercices permettent essentiellement l'utilisation de connaissances implicites, lesquelles ne donnent pas l'occasion aux élèves de prendre conscience de leurs apprentissages.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le problème des difficultés orthographiques récurrentes des élèves québécois s'explique sans doute par une combinaison de facteurs. Certes, pour mieux comprendre ce problème, des études sur les pratiques effectives d'enseignants en orthographe grammaticale seraient nécessaires. Toutefois, comme on sait que nombre d'enseignants font régulièrement de la grammaire chaque semaine et qu'ils utilisent des exercices de grammaire, il est pertinent d'analyser le matériel qu'ils utilisent. Des chercheurs tels Nadeau, Fisher et Boyer ont entamé ce travail, mais il s'avère toujours nécessaire de documenter davantage la question de la pertinence des exercices grammaticaux présentés aux élèves. Favorisent-ils le développement des compétences attendues en orthographe grammaticale ? Permettent-ils de bien conceptualiser les classes de mots — étape essentielle avant d'accorder des mots en contexte ? Permettent-ils le transfert de l'apprentissage de ces notions en situation de production écrite ? C'est ce que nous avons étudié pour cette recherche de maîtrise.

#### **1.4. Notre projet de recherche**

L'objectif général de cette recherche est de décrire et d'analyser les exercices de grammaire portant sur les classes de mots variables (nom, déterminant, verbe, adjectif et pronom) dans un cahier d'exercices de la dernière année du troisième cycle du primaire et dans un cahier d'exercices de la première année du premier cycle du secondaire pour répondre aux questions suivantes :

Question générale : les exercices de grammaire proposés dans les cahiers à l'étude favorisent-ils le développement des compétences attendues en orthographe grammaticale ?

Questions spécifiques :

- 1) Quels types d'exercices grammaticaux portant sur les classes de mots variables retrouve-t-on dans ces cahiers d'exercices du primaire et du secondaire ?
- 2) Ces exercices de grammaire permettent-ils de conceptualiser les classes de mots variables ?
- 3) Ces exercices permettent-ils aux élèves de transférer leurs connaissances des classes de mots variables en situation de production écrite ?

Avant d'exposer la démarche de recherche retenue pour répondre à ces questions (chapitre 3), nous présentons les principaux concepts sur lesquels nous nous appuyons pour mener à bien cette recherche dans le chapitre qui suit.

## Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Dans ce chapitre, nous traitons des concepts et des théories sur lesquels nous nous sommes appuyée pour mener cette recherche. D'abord, nous définissons les concepts de grammaire et d'orthographe grammaticale. Ensuite, nous exposons les principales difficultés liées à l'apprentissage de cette orthographe et proposons une définition de la compétence en orthographe grammaticale. Puis, nous présentons des principes didactico-pédagogiques préconisés par des spécialistes, dont des didacticiens du français et des spécialistes en psychologie cognitive pour favoriser l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Nous terminons ce chapitre en définissant l'exercice. Les principes didactico-pédagogiques favorisant l'apprentissage de l'orthographe ainsi que la théorie sur l'exercice ont servi à l'élaboration d'une grille permettant d'analyser des exercices de grammaire, laquelle sera présentée dans le chapitre suivant (chapitre 3).

### 2.1. La grammaire

Le terme *grammaire* est un mot des plus polysémiques. De prime abord, selon Combettes et Lagarde (1982) et Riegel, Pellat et Rioul (1994), sept significations peuvent lui être attribuées. Premièrement, pour la majorité des gens, le mot *grammaire* renvoie à un livre qui regroupe les règles d'orthographe et de syntaxe. Deuxièmement, c'est une propriété de toute langue ; chaque langue possède une grammaire qui la distingue des autres langues. Troisièmement, le terme *grammaire* regroupe l'ensemble des règles régissant la langue (le système de la langue). Quatrièmement, il s'agit d'une matière d'enseignement (l'enseignement de la grammaire), mais aussi d'une activité scolaire (faire de la grammaire), ce qui constitue la cinquième signification. Sixièmement, le terme *grammaire* peut renvoyer à la grammaire intériorisée (ou implicite) qui correspond à l'ensemble des règles intériorisées par l'enfant au contact d'autres utilisateurs de la langue et qui lui permet de produire des phrases grammaticalement correctes sans même avoir étudié explicitement la grammaire. Enfin, septièmement, pour les scripteurs dont l'apprentissage de la langue est avancé<sup>11</sup>, il s'agit d'un outil scientifique d'analyse constituant une branche de la

---

<sup>11</sup> Nous préférons parler de scripteurs dont l'apprentissage est avancé plutôt que de parler de scripteurs confirmés, car nous pensons que l'apprentissage d'une langue dans toutes ses subtilités est un projet de vie qui ne peut être réellement achevé.

linguistique et permettant de décrire la langue et de la comprendre pour en faire un usage optimal<sup>12</sup>. Bien que ces sept définitions couvrent l'ensemble des significations du terme *grammaire*, elles ne sont pas suffisantes pour en exprimer toutes les nuances possibles. En effet, ces définitions ne permettent pas de distinguer les différents types de grammaire développés par les linguistes pour présenter la langue sous de nouveaux angles, permettant ainsi de mieux l'appréhender. Parmi les différents types de grammaire présentés par ces théories linguistiques, on peut notamment retrouver les grammaires descriptive, structurale, générative.

Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, nous choisissons une acception du terme *grammaire* appliquée à la réalité de la classe de français du primaire et du secondaire. À la suite de Chartrand (1996, 2012 b), nous la définissons comme l'étude de l'ensemble des éléments normés et régulés de la langue. Ici, la norme correspond aux conventions sociales qui influencent la langue. On peut notamment penser à la primauté de la variété standard de la langue, ou encore, à la règle d'accord du participe passé qui, comme le mentionne Chartrand, « [...] n'a de règle que le nom, car c'est en fait une norme arbitraire imposée par l'institution politique depuis le XVI<sup>e</sup> siècle. » (Chartrand, 2012 b, p. 49) Selon Riegel, Pellat, et Rioul (1994), les éléments normés et régulés de la langue peuvent être définis en fonction de cinq grands domaines de la description grammaticale : la composante phonologique (les 36 phonèmes [sons] de la langue française), la composante morphologique (les différentes formes du mot selon les morphèmes lexicaux et grammaticaux qui sont unis pour le former), la composante syntaxique (l'assemblage des unités de la langue [mot, groupe, phrase subordonnée, phrase] en phrases et en groupes selon les principes de construction grammaticale et les relations entre ces unités), la composante sémantique (le sens véhiculé par les formes linguistiques) et la composante pragmatique (l'efficacité en action des formes linguistiques produites). Ces sous-systèmes de la langue sont fortement interreliés. Ils se combinent pour donner naissance aux catégories grammaticales scolaires telles que l'adaptation à la situation de communication (sémantique, syntaxe et pragmatique), la cohérence du texte (sémantique, syntaxe, pragmatique et morphologie), le choix du vocabulaire (sémantique et pragmatique), la ponctuation et la syntaxe (ou construction des phrases) (syntaxe et sémantique), et l'orthographe lexicale

---

<sup>12</sup> Combettes et Lagarde (1982) présentent la grammaire comme une discipline scientifique et comme une branche de la linguistique de façon distincte, alors que Riegel, Pellat et Rioul (1994) présentent ces deux définitions ensemble. Étant donné le fort lien qui les unit, nous avons choisi de les présenter ensemble.

(morphologie) et l'orthographe grammaticale (sémantique, morphologie et syntaxe) (MELS, 2015). Cette dernière catégorie — celle liée à l'orthographe grammaticale — est celle qui, comme mentionné dans la problématique, constitue l'un des plus grands défis pour les élèves.

### **2.1.1. La grammaire rénovée ou dite nouvelle**

En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire scolaire, on retrouve des courants didactiques de grammaire, soit celui de la grammaire traditionnelle et celui de la grammaire rénovée, laquelle est également nommée *grammaire nouvelle* (Nadeau & Fisher, 2006 ; MELS, 2006 ; MELS, 2011a ; MELS, 2011b), *grammaire pédagogique moderne* (Boivin et Pinsonneault, 2008), *grammaire actuelle* (Thibeault, 2017). Dans le cadre de ce mémoire, nous utilisons l'appellation *grammaire rénovée* pour faire référence à ce courant didactique de grammaire, puisqu'il renvoie au courant de rénovation de la linguistique de la fin des années 1960. Cette grammaire est donc loin d'être « nouvelle ». Les courants didactiques de grammaire (celui dit « traditionnel » ou « classique » et celui de la grammaire rénovée ou dite « nouvelle ») sont élaborés sur la base de plusieurs théories linguistiques. C'est au courant didactique de la grammaire rénovée que nous nous intéressons, puisqu'il correspond aux prescriptions ministérielles actuelles pour l'enseignement du français au Québec.

### **2.1.2. Les particularités de la grammaire rénovée**

Contrairement à la grammaire scolaire traditionnelle, la grammaire rénovée, telle qu'elle est décrite dans les prescriptions ministérielles québécoises, présente la langue comme un système organisé qu'on peut étudier et comprendre grâce à l'utilisation d'outils d'analyse comme les manipulations syntaxiques ou la phrase de base (aussi nommée *modèle phrase P* ou *modèle de base*) (Genevay, 1994 ; 1996 ; Chartrand, 1996 ; Campana et Castincaud, 1999 ; Nadeau & Fisher, 2006 ; Boivin, 2009 ; Chartrand, Lord et Lépine, 2016).

L'intégration de ces outils d'analyse dans l'appareil notionnel à enseigner nécessite certains changements dans les démarches d'enseignement de la grammaire. En fait, elle implique de

développer la capacité de réflexion métalinguistique des élèves à travers des activités qui permettent de comprendre les structures de la langue et leur fonctionnement. Le but de cette grammaire rénovée ne consiste plus seulement à bien orthographier, mais à comprendre le fonctionnement du système de la langue et à développer des capacités d'analyse et de réflexion.

En plus des manipulations syntaxiques et du modèle phrase P, la grammaire rénovée fournit d'autres outils d'analyse, tels que des critères rigoureux de classement des catégories de mots et la notion de groupes de mots, qui permettent davantage de comprendre la structure hiérarchique des phrases à analyser et le principe de récursivité de certains groupes de mots dans la phrase. Revenons sur les critères de classement rigoureux pour identifier les différentes classes de mots, car il s'agit d'un changement important par rapport à la grammaire traditionnelle. L'utilisation de critères rigoureux pour classer les mots est essentielle, car pour réussir à bien orthographier les mots appartenant à des classes variables, il faut d'abord être en mesure d'identifier ces mots en contexte — et c'est souvent cette identification qui pose problème aux élèves (Nadeau, 1996). Pour chaque classe de mots, on demande maintenant de connaître et de comprendre leurs caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques. Comme le mentionne Chartrand, Lord et Lépine (2016), « ces critères doivent être utilisés conjointement. S'ils n'ont pas tous la même efficacité, pris ensemble, ils sont assez performants pour identifier les noms, les verbes, les adjectifs, les prépositions et les conjonctions » (Chartrand, Lord et Lépine, 2016, p. 31). De plus, les manipulations syntaxiques, telles que l'effacement, le remplacement, le déplacement, l'ajout, vont permettre aux élèves de tester les propriétés des différents mots de la langue et de confirmer la classe de ces mots analysés en contexte. Par exemple, pour identifier un déterminant, les élèves peuvent vérifier s'il peut être remplacé par un autre déterminant. Ils peuvent aussi vérifier leur hypothèse en essayant de le déplacer ou de l'effacer, ce qui sera impossible si le mot identifié est bien un déterminant. En plus de servir d'outils de validation, les manipulations syntaxiques « [...] ouvrent la porte sur de véritables discussions grammaticales, alimentant d'autant plus une réflexion approfondie sur la langue grâce à la confrontation des points de vue entre pairs. » (Nadeau & Fisher, 2006, p. 95) Leur utilisation favoriserait donc le développement de la réflexion métalinguistique (Boivin, 2008) essentielle dans l'apprentissage de la grammaire (Lord et Élalouf, 2016) et le développement de la compétence orthographique (nous y reviendrons).

L'étude des groupes de mots, quant à elle, permet de comprendre les différents niveaux d'organisation de la phrase (Nadeau & Fisher, 2006), ce qui contribue à la réussite des accords grammaticaux. En effet, prenons la phrase suivante : *Les chansons de cet artiste racontent de belles histoires*. Si les élèves arrivent à repérer le groupe nominal de premier niveau ayant la fonction sujet et à comprendre que son noyau est le nom *chansons* (féminin, pluriel) : *les chansons de cet artiste*, ils pourront accorder le verbe correctement avec le nom noyau de ce groupe. Au contraire, s'ils n'arrivent pas à identifier le groupe nominal de premier niveau, ils pourraient être tentés d'accorder le verbe *racontent* avec le nom le plus près : *artiste* qui fait partie d'un groupe nominal de niveau inférieur dans la représentation schématique des constituants de la P. Ensuite, le modèle de phrase de base favorise aussi le développement de la conscience métalinguistique en donnant aux élèves un modèle sur lequel ils peuvent se baser pour analyser la quasi-totalité des phrases<sup>13</sup>.

L'introduction de nouveaux outils d'analyse amène donc une nouvelle finalité à l'enseignement de la grammaire : développer la capacité des élèves à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. L'intégration de ces outils d'analyse (et la finalité qui en découle) implique également des changements du point de vue des démarches à mener en classe. Il faut maintenant dépasser la démarche dite traditionnelle ou classique qui consistait à donner une leçon de grammaire, à faire des exercices et des dictées traditionnelles, et à évaluer les connaissances des élèves. Ces démarches sont toujours possibles, mais il importe d'inclure des moments de recherche, d'observation, de manipulations, d'émission d'hypothèses, de classement... bref, des dispositifs qui amènent les élèves à s'investir dans des activités métalinguistiques (nous y reviendrons dans la section traitant des principes didactico-pédagogiques).

## **2.2. L'orthographe grammaticale**

Si l'un des objectifs de la grammaire rénovée consiste à développer la capacité des élèves à réfléchir et à comprendre le fonctionnement de la langue, on s'attend des élèves, au terme de la scolarité obligatoire, qu'ils aient une très bonne compréhension des régularités du système des accords de l'orthographe — comme c'était le cas dans le courant didactique de grammaire

---

<sup>13</sup> Sauf celles dites « à construction particulière ».

traditionnelle. Puisque l'apprentissage de l'orthographe grammaticale prendrait une dizaine d'années (Brissaud, 2007), il serait donc réaliste de penser qu'un élève terminant sa 5<sup>e</sup> secondaire au Québec puisse accorder adéquatement les mots appartenant à des classes variables en contexte d'écriture. Toutefois, comme nous l'avons fait ressortir dans la problématique de ce mémoire, une bonne part d'élèves en 5<sup>e</sup> secondaire n'arrive pas à atteindre les objectifs fixés à ce propos, et ce, malgré le nombre d'heures passées à travailler sur ces contenus au primaire et au secondaire. C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons particulièrement à cette composante de la grammaire (à son enseignement et à son apprentissage) dans ce mémoire. Afin de bien comprendre en quoi le développement de la compétence en orthographe grammaticale est complexe, il convient de définir brièvement ce qu'est l'orthographe et d'exposer les principales difficultés liées à son apprentissage.

L'orthographe française est un plurisystème à deux dimensions : phonographique et idéographique. Dans la composition des mots, en français, les lettres sont utilisées pour noter les sons, mais elles le sont aussi parfois pour noter une idée, par exemple, l'idée du pluriel noté par un *-s* dans le mot *fleurs*. Le fonctionnement de ces deux dimensions est régi par trois principes : le principe phonogrammique (les graphèmes servent à noter les phonèmes), le principe morphogrammique (les graphèmes servent à noter des informations grammaticales et parfois lexicales [information sur la forme fléchie d'un mot, par exemple, **grand** pour **grande**]) et le principe logogrammique (le choix des graphèmes pour noter les phonèmes donne naissance à des mots différents, par exemple, *soie* et *soit*) (Angoujard, 2007 ; Catach, Duprez, & Legris, 1980). Lorsqu'on parle d'orthographe grammaticale, on fait principalement appel au principe morphogrammique, car l'orthographe grammaticale est la graphie correcte selon les règles grammaticales d'accord. Ainsi, les mots sont marqués par la présence ou l'absence de graphèmes grammaticaux. Bien que cela puisse sembler simple au premier abord, le choix de mettre ou non une marque ainsi que le choix de cette marque font naître plusieurs difficultés relatives à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.



### 2.2.1. Les difficultés liées à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale

L'orthographe française figure parmi les systèmes orthographiques les plus complexes à apprendre (Legros et Moreau, 2012). Il n'est donc pas étonnant de constater qu'elle constitue l'une des plus grandes sources de difficulté des élèves francophones québécois (Bibeau et coll., 1987 ; Bureau, 1985 ; Chartrand & Lord, 2010a ; Larose, 2001 ; MELS, 2009 ; MELS, 2015), tout comme c'est le cas ailleurs dans la francophonie (Manesse et Cogis, 2007 ; Rocher, 2008). Cette complexité du système orthographique du français s'explique notamment par les principes phonogrammique, morphogrammique et logogrammique sur lesquels repose le système. Ces principes doivent faire l'objet d'un enseignement rigoureux et explicite à l'école primaire et secondaire. Les principes morphogrammique et logogrammique ne sont pas « naturels » pour les jeunes élèves qui voient l'écrit comme une simple transcription de l'oral. Comme l'observent Ducard et coll., « [l]a connaissance d'un mot oral fournit un point de départ à l'écriture, par les références sémantiques et sonores qu'elle propose, mais elle ne résout en rien les problèmes de mise en forme graphique. » (Ducard et coll., 1995, p. 114). C'est pourquoi il est important de bien faire distinguer l'oral de l'écrit lors de l'apprentissage de l'orthographe (lexicale et grammaticale). En partant de l'oral, il faut faire observer les différences entre la forme orale et écrite des mots pour que les élèves comprennent pourquoi ils ne peuvent pas toujours se référer à l'oral. Les élèves doivent réaliser que « [...] la plupart du temps, les marques du pluriel des noms ou des verbes n'ont pas de correspondants phonologiques » (Fayol, 2008, p. 155), et que même si elles en ont un, les marques du pluriel peuvent aussi se transcrire de plusieurs façons. Ils doivent donc constater que le recours à l'oral n'est pas toujours suffisant.

Dans le milieu scolaire, il ne sera pas question des principes mentionnés ci-dessus, lesquels renvoient à la théorie linguistique. Il sera plutôt enseigné que la graphie d'un mot peut être correcte en fonction de deux critères qui englobent les principes phonogrammique, morphogrammique et logogrammique : le critère lexical et le critère grammatical. Le premier renvoie à ce que l'on nomme *orthographe lexicale*, correspondant à la forme du mot tel qu'on peut la retrouver dans le dictionnaire. Le second renvoie à l'orthographe grammaticale, c'est-à-dire à la modification de la forme de base du mot en fonction des règles grammaticales et des normes langagières. L'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale ne sont cependant pas logées à la même

enseigne. La première repose notamment sur la mémoire en relation avec le vocabulaire et les connaissances sur le monde. La seconde implique la réflexion et une capacité de mise à distance par rapport à son propre langage à l'aide d'outils pour l'analyse grammaticale (Cogis, Brissaud, Fisher et Nadeau, 2016).

La haute capacité d'abstraction requise pour accorder correctement les mots expliquerait pourquoi l'orthographe grammaticale constitue une source de difficulté importante des élèves en français écrit. De fait, la complexité du système orthographique du français exige des élèves qu'ils fassent une analyse grammaticale constante de ce qu'ils écrivent afin de bien réussir les accords, qui sont la plupart du temps inaudibles (Brissaud & Bessonnat, 2001 ; Manesse & Cogis, 2007). Puisque l'utilisation des marques morphographiques est régulée par l'environnement (la phrase, le texte) dans lequel le mot se trouve, les élèves doivent constamment s'interroger sur leurs choix. Pour être en mesure d'analyser leurs choix, les élèves doivent d'abord posséder un important inventaire de connaissances grammaticales. Il faut qu'ils connaissent les principales règles d'accord et qu'ils soient en mesure de reconnaître à quelle classe le mot à accorder appartient. Pour cela, ils doivent connaître les caractéristiques propres à chaque classe (sémantique, morphologique et syntaxique). Une fois sa catégorie grammaticale identifiée, les élèves doivent connaître les marques graphiques propres à la classe de mots auquel le mot appartient (Manesse & Cogis, 2007). Autrement dit, ils doivent savoir si le mot en question varie en genre, en nombre, en personne. Par exemple, dans un texte, les élèves doivent être capables de repérer le mot dans le groupe verbal ou nominal, d'identifier sa classe, de voir les relations syntaxiques qui unissent ce mot à d'autres unités (mots, groupes, phrases subordonnées et phrases) et finalement de choisir la graphie correcte. S'ils considèrent qu'ils doivent ajouter une marque grammaticale de nombre, par exemple, ils devront déterminer si ce mot se met au pluriel par adjonction (ajout d'un *-s* ou d'un *-x*) ou par amalgame (modification de la forme du mot), et la forme qu'il doit prendre. Dans ce deuxième cas, le lexème et le morphème sont plus difficiles à identifier, particulièrement avec les verbes. Par exemple, dans *sont*, on distingue mal le lexème et le morphème, c'est-à-dire la base lexicale (ou racine) et la marque grammaticale (Ducard et coll., 1995), ce qui veut dire que les élèves ne pourront pas simplement extraire la racine du mot et lui apposer un morphogramme du pluriel. Ils devront utiliser des ouvrages de référence et se servir de leur mémoire pour emmagasiner les différentes formes des mots qu'ils utilisent le plus souvent.

Certains accords seront maîtrisés avant d'autres, et selon le contexte dans lequel sont placés les mots, ce sera plus ou moins difficile pour les élèves de faire les accords nécessaires. En plus du contexte, Cogis (2005) relève plusieurs facteurs qui vont influencer la complexité de la tâche orthographique, dont l'audibilité des marques d'accord, la longueur de la chaîne d'accord, la position relative des unités, la présence de rupteurs et leurs caractéristiques, la présence de mots déclencheurs d'accord (Cogis, 2005, 2016).

L'audibilité des marques d'accord va influencer la complexité du travail d'accord. Le travail d'accord sera plus facile s'il est possible d'entendre la présence du morphogramme et il sera plus ardu si ce n'est pas le cas. Par exemple, si les élèves veulent accorder l'adjectif *oraux* dans la phrase *Des exposés oraux occupent une grande partie du cours*, ils n'auront pas de difficulté à le faire, car on entend très bien la différence, tandis que s'ils veulent accorder le verbe *occupent*, ils auront plus de difficulté s'ils se basent sur l'oral, car la différence n'y est pas audible entre le pluriel et le singulier.

La longueur de la chaîne d'accord va également influencer la complexité des accords à réaliser. Dans une longue chaîne comme *le petit garçon aux grands pieds chaussés de pantoufles bordeaux*, les accords seront plus difficiles à réaliser que dans une courte chaîne comme *le petit garçon*.

La position des unités va aussi avoir une influence sur la complexité : si le sujet n'est pas placé en début de phrase, l'accord sera plus complexe. Ainsi, dans la phrase *Rares sont ceux qui sont venus me voir*, les accords sont plus difficiles à réussir que dans la phrase *Ceux qui sont venus me voir sont rares*.

La présence de « rupteurs » va aussi influencer la complexité du travail d'accord, car, s'ils sont voisins, les mots sont relativement faciles à accorder, mais s'il y a présence de mots « écrans » qui séparent le sujet du prédicat, par exemple, le pronom *les* dans la phrase *Je les range dans la bibliothèque*, cela vient complexifier la tâche des élèves. En effet, un élève pourrait avoir tendance

à accorder le verbe avec le pronom qui le précède, soit *les* (qui reprend un nom pluriel), car il est un déclencheur d'accord pour lui<sup>14</sup>. Par déclencheur d'accord, nous entendons des pronoms et des déterminants, dont le nombre et la personne (seulement pour les pronoms) vont influencer la réflexion des élèves menant à l'accord. La présence de déclencheur d'accord va parfois complexifier le travail menant à l'accord tel que nous venons de le voir, mais, souvent, elle va plutôt le simplifier. Par exemple, lorsqu'une phrase commence par *des*, les élèves savent que le mot suivant devra être au pluriel, que son morphogramme grammatical se traduise ou non par l'ajout ou la modification d'un phonème dans sa prononciation.

Tous ces facteurs nous permettent de comprendre que « [...] les erreurs commises ne dépendent pas seulement des savoirs dont on dispose ; elles sont également déterminées par le niveau d'exigence des tâches » (Ducard, Honvault, & Jaffré, 1995, p. 101). Il y a donc un immense travail d'apprentissage de la part des élèves qui doit être fait pour qu'ils puissent réussir les accords dans la plupart des situations.

Dans la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Chartrand, Aubin, Blain, & Simard (2011) proposent un regroupement des notions et règles qui permettent de mettre l'accent sur les régularités de la langue et ainsi de simplifier l'apprentissage de ces règles d'accord. D'abord, une notion importante est celle de classes de mots invariables et de classes de mots variables, car si les élèves savent qu'un mot est invariable, ils ne chercheront pas à l'accorder. Ensuite, les notions de donneur (classe variable qui donne ses traits grammaticaux) et de receveur (classe variable qui reçoit les traits grammaticaux d'un donneur) vont permettre aux élèves de mieux comprendre les relations syntaxiques qui unissent les mots, ce qui va leur permettre d'appliquer les règles d'accord correctement. Les auteurs présentent trois règles générales d'accord qui couvrent une très grande majorité des accords que les élèves seront amenés à réaliser au cours de leur parcours scolaire : les accords dans le groupe du nom, les accords régis par le sujet et les accords régis par le complément direct du verbe. Bien qu'une telle présentation de ces notions et de ces règles puisse grandement simplifier l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, l'acquisition de celles-ci demeure

---

<sup>14</sup> L'erreur peut être causée par une certaine compréhension (ou incompréhension) du système des accords ; l'élève peut penser que parce qu'il y a un mot pluriel devant le verbe, il doit faire l'accord. Toutefois, il peut aussi s'agir d'une erreur causée par une surcharge mentale ou par une inattention.

complexe. Rappelons que développer sa compétence en orthographe grammaticale prendrait plusieurs années selon des spécialistes (Brissaud, 2007 ; Cogis, 2005). Nous terminons cette section en présentant une définition de cette compétence si complexe à développer.

### **2.2.2. La compétence en orthographe grammaticale**

La présentation des difficultés relatives à l'orthographe grammaticale nous conduit à définir brièvement la compétence en orthographe grammaticale comme l'ensemble des savoirs et des savoir-faire nécessaires pour choisir les marques morphologiques (genre, nombre, personne) des mots en contexte. Plus précisément, cette compétence nécessite des connaissances d'ordre phonologique (correspondances graphèmes-phonèmes), d'ordre morphologique (marques grammaticales qui indiquent le genre, le nombre et la personne grammaticale), d'ordre syntaxique (connaissances liées à l'ordre des mots dans la phrase et aux relations qui unissent les unités, c'est-à-dire les mots, les groupes de mots, les phrases subordonnées et les phrases), d'ordre sémantique (sens des mots pour identifier la classe d'un mot, par exemple), en plus des principes qui régissent le système des accords (connaissances des principales règles d'accord, des régularités, des notions de *donneur* et de *receveur*, des notions de *genre*, de *nombre*, de *personnes grammaticales*, pour ne donner que quelques exemples). Des savoir-faire sont également nécessaires pour être en mesure d'accorder ou non des mots en contexte : il s'agit des procédures menant à la prise de décision quant à l'accord du mot en contexte (Daigle, Montésinos-Gelet, & Plisson, 2013). Mis à part les savoirs et les savoir-faire, nous pourrions également ajouter que les représentations des apprenants liées à l'orthographe et son apprentissage font partie de cette compétence. En effet, les attitudes influencent de manière favorable ou défavorable les manières d'être ou d'agir dans un cheminement d'apprentissage ou de résolution de problèmes (Legendre, 2005). Enfin, mentionnons que la compétence en orthographe grammaticale constitue une composante d'une compétence plus large, soit la compétence scripturale, définie comme « un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière » (Dabène, 1991, p. 15).

### **2.3. Enseigner selon des principes didactiques et pédagogiques pour faire apprendre l'orthographe grammaticale**

Nous l'avons vu, la compétence en orthographe grammaticale requiert de nombreux savoirs et savoir-faire. Comme l'enseignement de l'orthographe relève de l'école, il convient de s'interroger sur les pratiques liées à l'enseignement de cet objet d'étude. Dans la section suivante, nous exposons des principes qui ont été identifiés par des spécialistes de la didactique, de la pédagogie et de la psychologie cognitive comme centraux pour faire apprendre l'orthographe grammaticale. Il faut noter que nous aurions pu inclure plusieurs autres principes dans ce texte. Toutefois, nous avons sélectionné ceux qui pouvaient constituer des objets d'analyse dans les exercices grammaticaux examinés<sup>15</sup>.

#### **2.3.1. Premier principe : Tenir compte des conceptions<sup>16</sup> des élèves**

Selon la psychologie cognitive, les élèves construisent leurs apprentissages à partir de ce qu'ils connaissent déjà, c'est pourquoi il est très important de tenir compte de ce « déjà-là » lorsqu'on entame ou poursuit l'apprentissage d'un concept grammatical (Chartrand, Lord, & Lépine, 2016 ; Cogis, Brissaud, Fisher, & Nadeau, 2016 ; Genevay, 1996). La prise en compte des conceptions des élèves relativement aux notions à enseigner permet à l'enseignant de faire les ajustements nécessaires dans les activités et les explications qu'il donne. Il est essentiel qu'il s'assure que les élèves construisent leurs savoirs sur une base solide (Barth, 2002 ; Cogis et coll., 2016), car c'est à partir des connaissances acquises que le nouveau savoir s'organise, se construit. Tenir compte des conceptions des élèves, c'est aussi leur permettre de créer des liens entre leurs connaissances au lieu de les accumuler de façon disparate.

Avant de poursuivre l'apprentissage d'une notion, les élèves ont déjà des conceptions sur les savoirs qui seront enseignés (Giordan, 2008). Ces conceptions sont bien souvent plus que de

---

<sup>15</sup> Par exemple, le principe pédagogique selon lequel l'enseignant doit identifier clairement les objectifs d'une activité avec les élèves dès le départ (ou encore celui qui stipule que les élèves doivent s'investir dans une activité qui les intéressent et qui les motivent) ne pourrait faire l'objet d'analyse dans le présent mémoire. Cela aurait pu être pertinent si nous avions analysé des pratiques enseignantes.

<sup>16</sup> Par *conceptions*, à l'instar de Giordan et de Vecchi (1987), nous entendons, « un processus personnel par lequel un apprenant structure au fur et à mesure les connaissances qu'il intègre » (Giordan et de Vecchi, 1987, p. 85).

simples affirmations. Elles sont également des hypothèses, des explications, des questionnements, des modes de raisonnement, des jugements, des savoir-faire, des savoir-être et même des comportements ou des émotions (Obin, De Vecchi, & Carmona-Magnaldi, 1996). C'est pourquoi l'enseignant soucieux de les connaître doit proposer des activités qui permettent aux élèves de verbaliser leurs conceptions (à l'oral ou à l'écrit).

Même si souvent, les élèves ont conscience de leurs conceptions, il arrive aussi qu'ils ne puissent pas les verbaliser, ce qui fait qu'elles ne peuvent pas être communiquées à l'enseignant. Étant donné que les conceptions ne sont pas toujours accessibles dès le début des apprentissages, l'enseignant doit aussi utiliser l'erreur pour être en mesure de les repérer. Pour utiliser l'erreur comme outil d'apprentissage, l'enseignant doit d'abord déterminer de quel type d'erreur il s'agit. Selon Cogis (2005), si les élèves ont les connaissances nécessaires pour rectifier leurs erreurs, « [...] les fautes sont liées à la charge cognitive de la rédaction, à un automatisme ancien qui resurgit, à un télescopage avec la suite du texte en cours d'élaboration ; elles sont en principe corrigées à la relecture, c'est donc plutôt une affaire de mise à distance, de temps et de vigilance » (Cogis, 2005, p. 143). Cependant, si les élèves ne possèdent pas les connaissances pour rectifier leurs erreurs, c'est qu'ils ont écrit ce qu'ils pensent être juste. Sachant à quel type d'erreur il fait face, l'enseignant pourra réajuster son enseignement en fonction des erreurs commises par les élèves. Soit il leur laissera plus de temps ou il décomposera l'activité afin de réduire la charge cognitive qui lui est associée, soit il trouvera une façon de démontrer aux élèves que ce qu'ils croient être juste ne l'est pas. Pour ce faire, il ne cherchera pas tout de suite à éliminer les erreurs, car selon une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, l'enseignant doit faire une place aux idées des élèves même si elles sont erronées. Ensuite, il devra aussi laisser un temps de réflexion suffisant pour que chaque élève puisse développer sa propre idée. Puis, il les invitera à confronter leurs idées (Chartrand et coll., 2016 ; Tisset, 2010). Durant cette activité, il régulera les échanges entre les élèves afin que tous soient respectés (Carette & Rey, 2010) et afin de s'assurer que le conflit cognitif reste adapté au niveau des élèves, car « si ce conflit est ignoré, ou s'il est trop violent, la connaissance nouvelle ne sera pas intégrée » (Zakhartchouk, 1999, p. 26).

La prise en compte des conceptions n'est pas utile qu'en début d'apprentissage. En effet, elle l'est également pendant tout le processus. Cette prise en compte peut notamment se réaliser par la verbalisation (autant à l'oral qu'à l'écrit) des connaissances et des démarches des élèves dans la consolidation et la réalisation des apprentissages. Déjà, au début du 20<sup>e</sup> siècle, Vygotski relevait qu'un élève qui est à même de verbaliser les étapes de son raisonnement, soit l'évolution de ses conceptions au cours de différentes activités d'apprentissage, est un élève qui a bien consolidé ses apprentissages. (Vygotski, 1985) Plus récemment, en 2009, Fisher & Nadeau affirmaient que « [l'] » enseignement de la grammaire doit donner aux élèves l'occasion de verbaliser leurs représentations, d'en prendre conscience et de les faire évoluer. [Cela permet de] mettre à jour les obstacles qui biaisent leurs raisonnements ou les empêchent d'aller plus loin. » (Fisher & Nadeau, 2009, p. 10). C'est là quelques-uns des rôles que joue la verbalisation dans l'apprentissage, mais ce ne sont cependant pas les seuls :

[...] elle est aussi un facteur de simplification au niveau des fonctions de conservation et d'utilisation de ses produits. La verbalisation permet de réduire considérablement la complexité de l'environnement. [...] La verbalisation entraîne aussi une autre conséquence, qui est de permettre une identification aisée d'un objet par référence à une catégorie conceptuelle préétablie, ce qui permet d'économiser la démarche qui consisterait à relier chaque nouvel objet traité à chacun des objets déjà connus. Enfin, la verbalisation permet d'identifier la nature de certains problèmes sans qu'il soit nécessaire d'en détailler tous les attributs et toutes les structures. Le problème est reconnu d'emblée comme une illustration d'une classe conceptuelle déjà clairement définie, comme un cas particulier d'une réalité générale (Minder, 2007, p. 302).

Enfin, l'utilisation de la verbalisation orale ou écrite est indispensable dans l'enseignement de l'orthographe grammaticale, car elle permet à l'enseignant d'établir une progression de son enseignement qui tient compte des « possibilités de compréhension des notions syntaxiques et morphologiques correspondant aux structures que les élèves utilisent dans leurs écrits » (Brissaud & Cogis, 2011b, p. 17). Pour notre objet d'étude, cet aspect doit aussi être considéré : l'exercice doit permettre à l'enseignant d'accéder aux conceptions des élèves. Nous y reviendrons.

### **2.3.2. Deuxième principe : Utiliser une métalangue constante et cohérente**

Mentionnons d'abord que la métalangue (aussi nommé *métalangage*) est définie comme

l'ensemble des termes qui servent à parler de la langue, et plus spécifiquement de la grammaire : non seulement des noms qui servent à désigner des réalités



grammaticales, tels *adjectifs, verbe, complément, phrase*, mais aussi des verbes pour décrire des fonctionnements, tels *désigne, caractérise, dépend de*. À ces mots s'ajoutent des structures syntaxiques caractéristiques du discours grammatical comme les énoncés comportant un emploi autonymique, c'est-à-dire se référant à un mot en tant que signe linguistique : « *chevaux est le pluriel de cheval* » (Lord et Élalouf, 2016, p. 66).

Comme le mentionne Chartrand, « [l]e recours à la métalangue est essentiel, car il permet une mise à distance de la langue : son objectivation ; la langue est alors envisagée comme un système qui est l'objet d'une réflexion et d'une analyse grammaticale, posture à adopter pour réellement faire de la grammaire (l'apprendre et s'en servir) » (Chartrand, 2012b, p. 20). En plus d'être utilisée avec justesse, la métalangue doit être utilisée régulièrement lors des activités de grammaire, et ce, de façon précise par l'enseignant et les élèves, car cela permet une meilleure intelligibilité du discours de l'enseignant, d'une part, et une meilleure compréhension du raisonnement grammatical des élèves, d'autre part. Par exemple, pour nommer le complément présent dans le groupe nominal *le livre noir*, on précisera qu'il s'agit du complément du nom et on nommera de quel nom il s'agit : *noir* est le complément du nom *livre* (Lord & Élalouf, 2016). Comme le mentionnent Lord et Élalouf, en plus de permettre le développement des connaissances grammaticales, cette utilisation du métalangage facilitera leur conceptualisation. En effet, « [...] l'acquisition de la métalangue accompagne le travail de conceptualisation » (Lord & Élalouf, 2016, p. 69), car progressivement, les élèves seront amenés à distinguer les propriétés caractérisant chacun des concepts grammaticaux et à comprendre les rapports qu'ils entretiennent avec les autres concepts (Barth, 2001), ce qui leur permettra ultimement de produire et de repérer un concept grammatical et de justifier leurs choix ou leurs analyses.

Pour permettre une objectivation et une éventuelle conceptualisation, la métalangue employée doit aussi être constante, c'est-à-dire que les mêmes termes doivent être employés pour parler des mêmes phénomènes grammaticaux à tout moment dans l'apprentissage<sup>17</sup>. Notamment, les termes *classe de mots, groupe de mots* et *fonction* devraient toujours être utilisés clairement, ce qui en permettrait une conceptualisation juste. Tout au long de leur parcours d'apprentissage, les élèves

---

<sup>17</sup> Notons toutefois qu'il est possible d'utiliser une métalangue transitoire selon le degré de scolarité de l'élève. Par exemple, le terme *syntaxe* peut être difficile à comprendre pour de jeunes élèves du primaire qui sont à leurs balbutiements dans l'étude de la grammaire. Ainsi, le syntagme *construction de la phrase* pourrait être approprié pour faire référence à la syntaxe dans ce contexte à ce moment du parcours scolaire.

devraient être amenés à étudier et à utiliser le nom, le groupe du nom (GN) et sa fonction sujet (s) de façon distincte, ce qui éviterait les confusions menant à des « noms sujets », « GNs » et des « Gs ». En fait, ce genre de confusions vient rendre les notions « nom », « groupe du nom (GN) » et « sujet » floues, ce qui nuit à leur conceptualisation, car elles se confondent. En effet, pour permettre la conceptualisation, « la métalangue utilisée en classe ne doit pas être synonyme d'étiquettes au contenu flou et fluctuant selon les représentations des enseignants et des élèves, des manuels ou des programmes » (Chartrand, 2012a). Ainsi, l'enseignant soucieux des apprentissages de ses élèves s'assurera que la métalangue qu'il utilise corresponde à celle prescrite dans les programmes québécois. Il favorisera aussi l'usage de manuels et de cahiers qui utilisent cette métalangue bien que les ouvrages destinés aux élèves ne soient pas toujours conformes à ce propos — du moins, pas en totalité. Enfin, en présence d'une métalangue ne se conformant pas aux prescriptions en vigueur, l'enseignant apportera les corrections nécessaires.

Cela étant dit, ce n'est pas qu'en apprenant le métalangage que les élèves seront amenés à conceptualiser des phénomènes grammaticaux, mais bien en réfléchissant sur la langue à travers des activités métalinguistiques. Une précision est de mise à ce propos. *Métalangue* n'est pas synonyme *d'activités métalinguistiques*. Un élève pourrait très bien effectuer une activité métalinguistique, c'est-à-dire une activité qui l'amène à réfléchir sur le fonctionnement de la langue et à formuler un raisonnement, sans utiliser la métalangue nécessaire. Comme le mentionne Boivin (2009), « ... si l'utilisation d'une métalangue est un bon indicateur d'une activité métalinguistique, il est possible d'être engagé dans une activité métalinguistique sans employer de métalangage (par exemple, la réflexion sur le langage peut se matérialiser par l'application de manipulations syntaxiques) » (p. 182). Les manifestations de raisonnement grammatical peuvent donc s'effectuer d'une manière autre que par l'usage de mots (oraux ou écrits).

L'apprentissage de la métalangue, qui accompagne le travail de conceptualisation (de l'apprentissage de concepts), s'effectue sur une longue période de temps. Selon Chartrand & De Pietro (2012), il y a trois stades d'apprentissage. D'abord, on sensibilise les élèves à ce terme pour les amener à le comprendre en contexte lorsqu'il est employé par une instance extérieure (par exemple, l'enseignant ou le manuel). Ensuite, on amène les élèves à se construire une représentation opératoire de ce terme et à être capables de l'utiliser en production et en réception

ou dans des activités décontextualisées. Enfin, lorsqu'en plus de pouvoir l'utiliser correctement dans différents contextes, les élèves sont capables de donner une définition caractéristique rigoureuse du terme, on dit qu'ils ont conceptualisé ce *terme*, c'est-à-dire que le terme employé devient un concept opératoire pour eux. Le passage d'un stade à l'autre s'effectue notamment grâce à des activités d'enseignement et d'apprentissage sur la langue, à des exercices et à des pratiques langagières. Cependant, pour que les élèves s'y engagent, l'enseignant doit proposer des activités significatives qui permettent aux élèves l'utilisation de la métalangue.

### **2.3.3. Troisième principe : Offrir des activités qui engagent intellectuellement les élèves**

En fait, offrir des activités significatives aux élèves aura un impact très important sur leur engagement dans la tâche (aspect affectif) et sur leurs éventuels apprentissages (aspect cognitif). Il est donc recommandé de proposer des activités qui permettent aux élèves de se questionner et de résoudre des problèmes, car elles les engagent à la fois sur le plan affectif et cognitif (Barth, 2013 ; Cogis et coll., 2016). Ces activités doivent être situées dans la zone de proche développement des élèves (Vygotski, 1997/1934), c'est-à-dire la zone où les élèves peuvent progresser à la limite de leurs capacités sans être dépassés lorsqu'ils bénéficient du soutien de l'adulte. De fait, comme le mentionnent Nadeau et Fisher,

une activité doit susciter l'engagement cognitif de l'élève, lui présenter un défi, mais un défi surmontable. Lorsque la réussite d'une activité n'exige aucun effort de l'élève, qu'il peut exécuter celle-ci mécaniquement, sans mobiliser vraiment ses capacités intellectuelles, cette activité est alors trop facile et présente peu d'intérêt [...] la réussite de l'activité doit cependant rester à la portée de l'élève, ses efforts doivent être fructueux pour qu'il se sente compétent. L'élève apprend ainsi qu'il vaut la peine de faire des efforts. Une activité trop difficile sera démotivante, entraînant l'élève dans un sentiment d'incompétence (Fisher & Nadeau, 2009, p. 10).

Les exercices de grammaire proposés aux élèves doivent donc être soigneusement pensés pour permettre cet engagement cognitif. Tout ne peut pas être déjà identifié pour les élèves. Nadeau et Fisher (2011) soulignent à ce propos que plusieurs exercices présents dans les cahiers sur le marché ne permettent pas un engagement intellectuel de la part des élèves en ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. En fait, on identifie souvent le mot à accorder pour les élèves et on leur donne même un choix de réponse entre parenthèses. Ce type d'exercices ne

correspond pas à la tâche réelle à laquelle les élèves seront confrontés lors de l'écriture d'un texte. Ils ne permettent pas aux élèves de mobiliser les connaissances et les procédures nécessaires pour effectuer les accords des mots qu'ils écrivent, cette tâche étant trop éloignée de la situation de production écrite.

#### **2.3.4. Quatrième principe : Proposer des activités et des exercices de grammaire qui se rapprochent de la situation de production écrite : la question du transfert**

Le quatrième principe englobe plusieurs éléments. Nous avons choisi de regrouper ces éléments sous l'appellation *transfert*. On entend souvent dire que les élèves ne transfèrent pas<sup>18</sup> leurs connaissances acquises grâce aux exercices lors de situations d'écriture. Cette question du transfert mérite certaines précisions avant de bien comprendre les raisons pour lesquelles nous en avons fait un principe dans le cadre de cette recherche. Il est d'abord impératif de savoir ce qu'est le transfert, mais également de comprendre la relation qu'il entretient avec l'apprentissage au moyen d'exercices grammaticaux. Sachant cela, nous serons à même de mieux distinguer les exercices qui permettent un transfert positif des connaissances en situation d'écriture.

#### **Qu'est-ce que le transfert ?**

Depuis plus d'un siècle, on ressent le besoin d'utiliser le terme *transfert* pour nommer des processus pouvant être traditionnellement associés à l'apprentissage (Meirieu, 1996). En fait, l'utilisation de ce mot permet une certaine économie de langage, car il résume en un mot le parcours cognitif que les élèves font pour mobiliser efficacement leurs connaissances et les réutiliser dans une nouvelle situation. Dans le cadre de ce mémoire, à l'instar de Tardif, nous définissons le parcours cognitif nommé *transfert* comme un mécanisme cognitif d'adaptation qui permet à l'homme de distinguer des similarités entre deux situations pour lesquelles un traitement

---

<sup>18</sup> Sachant que seulement quelques rares personnes souffrant d'amnésie ne disposent pas de ce mécanisme d'adaptation, nous constatons qu'affirmer qu'un élève ne transfère pas n'est pas exact dans la quasi-totalité des cas. Cependant, dans certaines situations, un élève peut ne pas transférer ses connaissances, car il ne perçoit pas de liens entre les situations, ou alors, il peut transférer ses connaissances d'une situation qui, pour lui, a des liens avec la situation problème qu'il doit résoudre, mais qui ne donne lui pas accès aux connaissances visées par la tâche. Souvent, dans ce dernier cas, les enseignants diront que l'élève ne transfère pas alors qu'il le fait, mais il n'arrive pas à la réponse attendue.

de l'information peut être effectué de façon semblable, ce qui lui permet de réutiliser les connaissances qu'il a acquises lors de la réalisation d'une tâche  $x$ , souvent appelée tâche source, pour réaliser une tâche  $y$ , aussi appelée tâche cible (Tardif, 1999). Pour qu'un transfert puisse s'opérer, les tâches source et cible doivent posséder des similarités et les élèves doivent être capables de déployer le raisonnement analogique les menant à la découverte de ces ressemblances. Les similarités retenant l'attention des élèves peuvent être de deux types : les similarités de surface et les similarités de structure (Gentner, Dedre; Ratterman, Mary Jo ; D. Forbus, 1993 ; Gicks & Holyoak, 1987 ; Rey, 1996). Les premières, aussi appelées similarités de données, sont plus faciles à repérer, mais ne donneront pas toujours la bonne information aux élèves (Gentner et coll., 1993). Prenons l'exemple suivant :

*Dans chacune de ces phrases, l'élève doit trouver à quelle classe de mots appartient le mot « la » et faire les accords qui s'imposent.*

*Dans un exercice de correction :*

*Tâche source<sup>19</sup> : Le chat mange la souris.*

*Dans une situation de production écrite :*

*Tâche cible : Le chat la mange.*

En ne regardant que les similarités de surface, l'élève peut repérer le mot *la* dans une tâche cible d'identification de classe de mots et immédiatement penser qu'il s'agit d'un déterminant, car il en était un dans la tâche source. Si l'élève raisonne de la sorte, on dira alors qu'il opère un transfert négatif, c'est-à-dire un transfert qui mène à une réponse erronée.

Les similarités de structure, aussi appelées similarités de situation, quant à elles, sont plus difficiles à repérer, mais elles fournissent une information souvent valide à l'élève qui sait les repérer et entraînent ainsi un transfert positif. Prenons l'exemple suivant :

*Dans chacune de ces phrases, l'élève doit identifier les déterminants.*

*Dans un exercice de correction :*

---

<sup>19</sup> Ici, nous avons choisi une tâche source fixe, mais il va sans dire que si le sujet détient un modèle plus près de la tâche cible dans sa mémoire à long terme, c'est ce dernier qui lui servira de tâche source, car c'est à cette tâche que la tâche cible sera appariée.

*Tâche source*<sup>20</sup> : *Le chat mange la souris.*

*Dans une situation de production écrite :*

*Tâche cible* : *Les chats mangent la souris.*

Ici, en se basant sur les composantes de la phrase source, l'élève peut identifier que le déterminant *la* a été remplacé par le mot *les* et ainsi, par transfert, il peut réaliser que *les* est un déterminant. Cette situation n'aurait pas pu être résolue qu'à l'aide de la tâche source, car il ne s'agissait pas d'une simple réutilisation du déterminant *la*. En effet, il s'agit bien d'une situation de transfert, cela exige plus qu'une simple application d'une règle découverte dans une tâche source, cela exige que l'élève fasse appel à ses connaissances sur le sujet et qu'il en développe de nouvelles. Cependant, il est peu probable que tous les élèves arrivent à faire tout ce chemin sans le soutien d'un enseignant qui supporte le transfert. De fait, bien que plusieurs enseignants semblent le penser, le transfert n'est pas un mécanisme spontané, c'est une habileté qu'il faut faire développer aux élèves si l'on souhaite que les apprentissages faits à l'école puissent dépasser le cadre scolaire. Toutefois, si nous souhaitons faire développer cette habileté, il faut savoir en quoi le transfert consiste plus particulièrement.

Plusieurs chercheurs tels que Rumelhart & Norman (1981), Novick (1988), Bracke (1998) et Presseau & Frenay (2004), depuis plus d'une centaine d'années, se sont penchés sur la dynamique du transfert. Encore aujourd'hui, tel que le mentionnait Tardif en 1999, « un fort consensus entoure l'idée que le transfert des apprentissages correspond à une recontextualisation de connaissances et de compétences, à une recontextualisation, dans une tâche cible, de connaissances construites et de compétences développées dans une tâche source. » (Tardif, 1999, p. 58) Cependant, cette opération de recontextualisation ne se décline pas de la même façon chez chacun des auteurs qui ont élaboré un modèle théorique du transfert, bien que quelques processus se retrouvent dans chacune des descriptions élaborées par ces auteurs. En effet, pour l'ensemble de ces chercheurs (Rumelhart, 1981 ; Novick, 1988 ; Gentner, Ratterman et Forbus, 1993 ; Keane et coll., 1994 ; Holyoak et Thagard, 1995 ; Bracke, 1998 ; Tardif, 1999 ; Presseau & Frenay 2004), les processus<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Ici, nous avons choisi une tâche source fixe, mais il va sans dire que si le sujet détient un modèle plus près de la tâche cible dans sa mémoire à long terme, c'est ce dernier qui lui servira de tâche source, car c'est à cette tâche que la tâche cible sera appariée.

<sup>21</sup> Pour nommer les processus, nous reprenons la nomenclature de Tardif (1999).

d'accès aux apprentissages de la tâche source et de mise en correspondance des tâches source et cible font indéniablement partie du mécanisme de transfert. L'adaptation des éléments non correspondants ainsi que la génération de nouveaux apprentissages par induction sont reconnues comme importantes par la majorité des chercheurs (Rumelhart, 1981 ; Novick, 1988 ; Gentner, Ratterman et Forbus, 1993 ; Holyoak et Thagard, 1995 ; Bracke, 1998 ; Tardif, 1999 ; Presseau & Frenay 2004). Enfin, les processus de représentation de la tâche cible, d'accès aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme et d'évaluation de la validité de la mise en correspondance ne sont reconnus que par quelques chercheurs, dont Tardif (1999), Gentner, Ratterman & Forbus (1993) et Holyoak & Thagard (1995). Dans le cadre de ce mémoire, nous choisissons de prendre en considération chacun de ces processus, car nous pensons qu'un découpage fin de la dynamique du transfert nous permettra de mieux le comprendre. Bien qu'ils soient présentés dans un ordre logique, il est important de noter que ces processus sont itératifs, car il n'existe pas de parcours sans erreurs et que tout apprentissage est une construction dynamique comportant son lot de retour en arrière, de méprises, de réajustements, etc.

#### L'encodage des apprentissages de la tâche source

Ce premier processus, bien qu'il soit inclus dans la dynamique du transfert depuis 1973 (Tulving & Thomson, 1973), se situe en amont de la situation de recontextualisation qu'est le transfert. Il s'agit en fait de la période d'apprentissage initial où les élèves sont amenés à collecter un maximum d'informations sur les nouvelles connaissances qui leur sont enseignées par l'intermédiaire d'une tâche source. « Cette phase est particulièrement importante, car l'apprentissage initial affecte profondément les possibilités de transfert et le type de transfert qui pourra se produire, plus général ou plus spécifique » (Cormier & Hagman, 1987, p. 89). Pour que les nouvelles connaissances soient à la base d'un transfert, il faut que des interventions soient mises en place dès le début de la situation d'apprentissage de la tâche source. Il faut que les élèves soient amenés à se préoccuper de « la transférabilité de [leurs] apprentissages dès le moment où il[s] commence[nt] la construction d'une nouvelle connaissance ou le développement d'une nouvelle compétence » (Tardif, 1999, p. 76). En effet, un apprentissage rendant les élèves actifs et concernés permettra de meilleurs résultats (Gott, Parker Hall, Pokorny, Dibble, & Glaser, 1993). Pour ce faire et afin d'augmenter les probabilités que ces connaissances fassent l'objet d'un transfert, l'enseignant doit faire en sorte que les élèves puissent percevoir leur utilité pour la résolution ultérieure de situations

problèmes, il doit ancrer les nouveaux apprentissages aux connaissances antérieures des élèves et en faire un tout organisé (Meirieu & Tardif, 1998). Pour favoriser la création ou la modification de schèmes de pensée sur le sujet étudié ou la compétence dont le développement est visé, la situation d'apprentissage doit contenir des moments de contextualisation (des tâches sources), de décontextualisation (des exemples ayant une structure semblable) et de recontextualisation (des exercices d'application dans des situations nouvelles permettant la réutilisation des connaissances récemment acquises). Afin d'augmenter la transférabilité des apprentissages, l'enseignant doit également attirer l'attention des élèves sur les données structurelles de la tâche, car ce sont elles qui sont reliées aux buts de la tâche à réaliser, et car les données superficielles, bien qu'elles puissent contribuer à la réalisation de la tâche, peuvent aussi nuire (Bastien, 1987). Par exemple, dans un simple exercice d'accord dans le groupe du nom, le nom noyau est une donnée structurelle, mais le mot qui occupe cette fonction est une donnée superficielle. En fait, que le noyau soit le nom « pomme » ou le nom « temps », la procédure d'accord demeure la même. Cependant, la donnée superficielle « pomme » facilite la tâche d'accord, car ce mot se termine par un « e », alors que la donnée superficielle « temps » complexifie la tâche d'accord, car qu'il soit au singulier ou au pluriel, ce mot se termine par un « s ». Une méthode qui semble avoir fait ses preuves pour arriver à faire remarquer les données structurelles aux élèves est de leur présenter une variété et un nombre important d'exemples possédant les mêmes données de structure, mais des données superficielles différentes (Gicks & Holyoak, 1987 ; Sternberg & Frensch, 1993 cités dans Presseau, 2004). Il est important que l'accent soit mis sur les données structurelles dès le début de l'apprentissage, car, selon Haskell, « la recherche montre clairement que la façon dont l'information est encodée ou stockée détermine – ou au moins influence fortement – comment elle est récupérée. »<sup>22</sup> Donc, si nous voulons que les élèves aient accès à ces données lors du transfert, il faut leur donner la possibilité de les intégrer dès le début de leur apprentissage, car comme le mentionne Presseau (2004), « c'est à partir de l'encodage que sont créées les voies d'accès aux connaissances et aux compétences emmagasinées en mémoire à long terme. » (Presseau, 2004, p. 153)

---

<sup>22</sup> Traduction libre de cette citation: « research clearly shows that the manner in which information is encoded or stored determines – or at least strongly influences – how it is retrieved. »



### La représentation de la tâche cible

Pour être en mesure de réaliser adéquatement la tâche cible, les élèves doivent s'en faire une représentation. Pour ce faire, ils peuvent se poser des questions comme : quel est le but de cette tâche ? De quoi est-il question ? Que sais-je sur ce sujet ? Comment pourrais-je faire pour réaliser cette tâche ? Lors de l'élaboration d'éventuelles solutions, les élèves pourront rencontrer des contraintes, ce qui les amènera à modifier la représentation qu'ils ont du problème ; la création d'une représentation de la tâche cible est donc un processus itératif qui ne prend fin que lorsque la réalisation de la tâche est finalisée (Tardif, 1999). Selon Bracke (2004), la création d'un modèle mental provisoire se fait en interaction avec l'environnement externe et la mémoire à long terme. Il est « élaboré à partir du problème et des buts à court terme qui en découlent » (Bracke, 2004, p. 89). Le modèle mental est « un outil de génération d'hypothèses qui permet de faire des “expériences dans la tête” [...] et de simuler ainsi des transformations qui aboutissent à de nouveaux modèles mentaux. » (Bracke, 2004, p. 89) Ils ont une triple fonction : ils servent de modèles théoriques provisoires et de grille d'interprétation des phénomènes, ils servent à formuler des hypothèses et à prendre des décisions, ils servent à faire des inférences.

### L'accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme

Très près du processus précédent, le processus d'accès aux connaissances et aux compétences à long terme amène les élèves à inventorier « dans [leur] mémoire à long terme, les outils cognitifs — connaissances et compétences — dont [ils] dispose[nt] et qui sont susceptibles de contribuer à la résolution du problème » (Tardif, 1999, p. 78). Cela leur permet de ne pas recommencer le processus d'apprentissage du début et donc de tirer profit de ce qu'ils connaissent déjà. Les connaissances des élèves peuvent être relatives aux données de la tâche, à sa forme ou aux méthodes de résolution qui peuvent leur servir pour réaliser la tâche cible. Selon Bracke (2004), plus la situation cible sera près du représentant (*basic level*) de la catégorie d'information à laquelle les élèves doivent accéder dans leur mémoire à long terme, plus il sera facile pour eux d'accéder aux informations dont ils disposent sur ce sujet. De plus, selon Gicks & Holyoak (1987), le but de l'action qu'ils souhaitent entreprendre (la réponse recherchée) devrait être un indice qui permettra aux élèves d'accéder à leurs connaissances. En effet, selon ces chercheurs, la similarité des buts et du traitement aura une influence sur ce que les élèves iront chercher dans leur mémoire à long terme, car elle augmentera la similarité perçue par les élèves. Si les élèves n'arrivent pas à accéder

à des informations qui leur semblent pertinentes ou suffisantes, ils devront retravailler la représentation qu'ils s'étaient faite de la tâche source.

### La mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source

Lorsqu'il se sont remémoré les connaissances qu'ils possèdent au sujet de la tâche cible et de la tâche source et qu'ils se sont créé une représentation de la tâche qu'ils souhaitent réaliser, les élèves sont prêts à établir des liens (des analogies et des inférences) entre la tâche source et la tâche cible. Selon Bracke (2004), dans un premier temps, ce seront les similarités de données qui retiendront l'attention des élèves. Puis, une fois les liens établis entre les deux situations, ce seront les similarités de structure qui permettront aux élèves de faire des inférences et d'enrichir leur compréhension de la tâche cible à l'aide des éléments de structure et des relations qui unissent ces éléments dans la tâche source. En effet, en partant des liens qui existent entre les données des deux tâches et en en faisant un tri sur la base de leurs similarités de structure, les élèves seront à même de voir ce qui associe et ce qui dissocie les deux tâches. Partant de cela, ils seront mieux outillés pour résoudre la tâche cible.

### L'adaptation des éléments non correspondants

Lorsque la comparaison des deux tâches est terminée, les élèves évaluent l'importance et la valeur qualitative des éléments dissemblables entre la tâche cible et la tâche source. Ils doivent juger si les dissemblances touchent des éléments centraux et s'il est possible de les adapter sans affecter négativement la transférabilité des connaissances touchées par ces éléments. Si les différences sont importantes, les élèves doivent entreprendre une démarche d'adaptation importante si celle-ci est possible, sinon ils doivent revenir au troisième processus ou au deuxième processus, pour revoir l'inventaire de leurs connaissances et compétences ou le modèle mental du problème qu'ils se sont construit. (Tardif, 1999)

### L'évaluation de la validité de la mise en correspondance<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Bracke (2004) place ce processus avant l'adaptation des éléments non correspondants, ce qui permet l'identification des éléments à adapter. Nous pensons que dans la meilleure des situations, il devrait y avoir une évaluation avant et après le processus d'adaptation, car cela faciliterait l'identification des éléments à adapter et cela permettrait d'évaluer la justesse des adaptations qui auraient été faites.

Une fois la mise en correspondance achevée, les élèves doivent déterminer si les liens qu'ils ont établis entre la tâche source et la tâche cible vont leur permettre de réaliser adéquatement cette dernière. Ils doivent poser un regard métacognitif sur leur propre démarche.

### La génération de nouveaux apprentissages

Lorsque les élèves ont effectué un transfert, qu'ils arrivent à la réponse attendue ou non, on peut considérer qu'ils ont appris quelque chose, car en comparant les tâches, ils ont pu en sortir des particularités et des généralités auxquelles ils n'avaient pas encore été confrontés. Cependant, lorsqu'ils n'arrivent pas à la réponse attendue, l'enseignant doit soutenir les élèves pour qu'ils puissent tirer profit de leurs apprentissages, car ils auront souvent tendance à perdre de l'intérêt pour leur travail à ce moment-là (Bracke, 2004).

### **Les exercices grammaticaux et le transfert**

Dans la dynamique du transfert des connaissances grammaticales, les exercices grammaticaux occupent une place importante dans l'encodage de la tâche source. En effet, ils sont essentiels, car « [...] une grande partie de l'échec à trouver un transfert dans la classe et ailleurs relève du fait que les connaissances n'avaient pas suffisamment été pratiquées et n'étaient donc pas maîtrisées »<sup>24</sup> (Haskell, 2001, p. 173). Ainsi, pour qu'une tâche favorise le transfert, elle doit être précédée d'un important apprentissage initial sur le sujet qui fera l'objet d'un transfert. En effet, « les connaissances antérieures de l'individu, ses connaissances spécifiques plus particulièrement, et le degré de maîtrise de ces connaissances constituent des facteurs déterminants » (Tardif, 1999, p. 35). Les exercices sont des éléments importants pour automatiser des procédures, lesquelles doivent être utilisées en situation réelle d'écriture. Pour qu'ils soient efficaces, les exercices doivent permettre la conceptualisation de connaissances : ils ne doivent pas être seulement des exercices d'application se déroulant toujours dans un contexte similaire si nous voulons qu'ils puissent permettre l'automatisation correcte de processus chez les élèves (Charlot, 1996). Les exercices doivent aussi présenter un grand nombre d'exemples et de contrexemples dans différents contextes pour que les élèves puissent bien distinguer ce qui peut et ce qui ne peut pas être résolu à l'aide des connaissances en exploration (Haskell, 2001). En effet, selon Haskell (2001) et Charlot

---

<sup>24</sup> Traduction libre de cette citation: « [...] much of the failure to find transfer in the classroom and elsewhere is because the original material was not sufficiently practiced and thus mastered. »

(1996), les élèves ayant eu accès à plusieurs exemples transfèreraient mieux que ceux qui n'ont eu accès qu'à un exemple (Haskell, 2001 et Charlot, 1996). À l'aide des exercices, les élèves doivent aussi être amenés à acquérir plus de connaissances théoriques, ce qui leur permettra de mieux cerner les similarités de structure et de but des situations problèmes, situation d'écriture et de correction, auxquelles ils seront confrontés. De ce fait, ils arriveront plus facilement à transférer leurs connaissances en vue d'un transfert positif. Pour qu'elle soit la plus efficace possible, la réalisation d'exercices doit faire appel à la métacognition des élèves. En effet, si nous désirons que les élèves transfèrent positivement leurs connaissances, il faut aller plus loin que la simple mémorisation et application de règles. Les élèves doivent comprendre ce que sous-entend la règle, et c'est précisément là que le bât blesse selon Chabanne (1998) et Brissaud (2007) (cités dans Chartrand & Dufour, 2014). Afin d'amener les élèves à transférer leurs connaissances, les exercices devraient les amener à projeter ou à voir dans quelles situations les connaissances vues pourraient être réutilisées dans un autre contexte. En fait, les élèves doivent arriver à dissocier l'objet situé dans un contexte et le traitement qu'ils en font pour tirer pleinement profit de leurs apprentissages. Pour cela, les exercices doivent les amener à développer leur métacognition, car « même s'il existe une *métacognition spontanée* qui s'effectue au cours et au terme de l'effectuation d'une tâche, la métacognition explicite permet de dégager des *schémas de problèmes* fondés sur des similitudes structurelles et fonctionnelles » (Dupuis, 1998, p. 23). Trois opérations mentales à la base de la métacognition : l'anticipation, le contrôle et l'ajustement (ou évaluation-régulation [Del'Guidice, 1998]) (Grangeat, 1998) peuvent faire l'objet d'exercices. Par exemple, dans un exercice, il pourrait être demandé aux élèves de prévoir les actions à poser, puis, de tester leurs prévisions et d'ajuster leurs démarches afin d'en arriver au résultat attendu. Cette façon de faire, selon Lupart (1995), donne une image dynamique des élèves et permet à tous les élèves de progresser à leur rythme. Elle permet donc un système d'enseignement inclusif. Selon Meirieu, pour les élèves, « c'est [aussi] une manière d'échapper complètement au pouvoir de l'éducateur en se distanciant et en s'interrogeant sur le rapport que l'on établit entre les savoirs et [leur] propre vie [...] » (Meirieu, 2006, p. 103). Elle permet aussi aux élèves de voir « que leurs connaissances et leurs compétences sont des outils ou des instruments cognitifs » (Tardif, 1999, p. 105), ce qui instaure un rapport pragmatique au savoir et qui permet le transfert des apprentissages (Grangeat, 1998). Les exercices, du fait qu'ils permettent l'automatisation de processus, jouent aussi un rôle important dans la suite du transfert. En effet, ils permettent « en cours de réalisation d'activités

complexes, que les élèves disposent de plus d'espace dans leur mémoire de travail et qu'ils puissent ainsi se concentrer sur les éléments importants. » (Tardif, 1999, p. 44)

Le tableau qui suit expose les caractéristiques que les exercices de grammaire devraient posséder pour assurer un transfert des connaissances vers la situation de production écrite. Comme nous pouvons le constater, certaines de ces caractéristiques correspondent à certains principes mentionnés précédemment, notamment celui portant sur la métalangue constante et sur la zone de proche développement.

**Tableau 2 : Les caractéristiques que doivent posséder les exercices pour favoriser le transfert des connaissances**

**Voici les caractéristiques que doivent posséder les exercices pour favoriser le transfert des connaissances qui y sont développées :**

- 1) Les exercices doivent posséder des similarités de structure entre eux ;
- 2) Les exercices doivent posséder des similarités de but entre eux ;
- 3) Les exercices doivent présenter des exemples et des contrexemples ;
- 4) Les exercices doivent présenter une métalangue constante et pertinente pour favoriser la conceptualisation ;
- 5) Les exercices doivent amener les élèves à travailler sur un même concept dans des contextes variés ;
- 6) Les exercices doivent amener les élèves à travailler dans leur zone proximale de développement ;
- 7) Les exercices doivent amener les élèves à développer leur métacognition en se basant sur les trois opérations mentales à la base de la métacognition : l'anticipation, le contrôle et l'ajustement ;
- 8) Les exercices doivent permettre aux élèves d'automatiser des procédures.

#### **2.4. Les exercices de grammaire**

Les exercices de grammaire servent d'outil d'imprégnation et d'automatisation de procédures de par leur caractère répétitif. Leurs principales fonctions didactiques sont le contrôle, la mise en pratique, l'imprégnation, l'entraînement et la préparation du transfert (Legendre, 2005). Ils permettent des apprentissages ciblés qui peuvent être intégrés dans une activité, c'est pourquoi Brissaud & Bessonnat (2001), Wallace (2009) et Brissaud & Cogis (2011) affirment que les exercices sont des sous-composantes des activités. Par exemple, un exercice d'accord pourrait être

est une sous-composante de l'activité consistant à produire un texte décrivant un souvenir mémorable où tous les accords doivent être bien réalisés. Enfin, les exercices de grammaire peuvent être définis en fonction de leurs rôles, de leur composition générale, mais aussi en fonction de ce que requiert leur réalisation, c'est-à-dire les rôles que doivent jouer les acteurs de la situation éducative, soit l'enseignant et l'élève pour mener à bien la réalisation des exercices. Ils peuvent être classés selon diverses typologies dont nous ferons l'inventaire afin de retenir les critères les plus pertinents qui nous ont permis de bâtir notre propre typologie qui a servi à l'analyse des exercices grammaticaux pour cette recherche.

#### **2.4.1. Les rôles des exercices dans l'apprentissage**

De par son étymologie latine *exercitium*, le mot *exercice* nous ramène à la pratique, ce qui veut dire que les exercices servent d'abord à la mise en pratique de notions déjà vues, car on ne peut pas mettre en pratique ce que l'on ne connaît pas (C.N.T.R.L, 2012). De par ses différents emplois dans les champs militaire, religieux et juridique, le mot *exercice* nous renvoie à des fonctions d'entraînement, d'imprégnation et de contrôle qui sont toutes trois présentes dans la signification scolaire du terme (Bessonnat, 1997). En effet, les exercices qui sont habituellement prescrits ou fortement suggérés « par une instance extérieure à vocation formatrice » (Vigner, 1984, p. 17) servent à l'entraînement des élèves. De par leur caractère répétitif distinctif, ils servent aussi à imprégner en eux les notions apprises de façon à ce qu'ils développent des automatismes qui leur permettront de libérer leur énergie cognitive pour pouvoir en faire usage ailleurs (Chopra, 2008). Pour favoriser cette imprégnation, les exercices sont aussi souvent concis et ils ne portent que sur un fait de langue en particulier. Enfin, ils peuvent servir à contrôler les apprentissages lorsqu'ils sont utilisés comme outils d'évaluation formative ou sommative, car ils permettent d'observer les progrès des élèves, ce qui peut permettre à l'enseignant d'ajuster son enseignement aux besoins des élèves. Les exercices sont aussi des outils de contrôle qui peuvent permettre aux élèves de prendre en charge leur progression, d'autoréguler leurs apprentissages, s'ils sont utilisés dans un cadre formatif qui encourage les élèves à se responsabiliser quant à leurs apprentissages (Cogis, 2005). La définition qu'on retrouve dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) reprend assez bien les fonctions mentionnées précédemment. En effet, on y mentionne qu'un exercice est un « renforcement de mouvements, de tâches, de processus, de techniques, de

principes, de règles spécifiques en vue de parfaire leur utilisation, d'entretenir la dextérité correspondante par une pratique répétée et de favoriser leur application optimale éventuelle dans des situations similaires. » (Legendre, 2005, p. 654) Dans un contexte pédagogique, les exercices sont souvent présentés à la fin d'une période d'apprentissage et servent à la consolidation et au perfectionnement d'habiletés acquises ou en cours d'acquisition. Cependant, ils peuvent être utilisés avant la période d'apprentissage. Présentés à ce moment, les exercices serviront de rappel, de mise en contexte, qui va permettre aux élèves de se remémorer leurs apprentissages et à l'enseignant d'analyser ou de vérifier les connaissances des élèves.

#### **2.4.2. La composition générale des exercices**

Comme le décrit Vigner (1984), les exercices possèdent une composition tripartite. Ils sont composés d'une consigne, d'un apport<sup>25</sup> (couramment appelé contenu) et d'une procédure. En tant qu'élément de départ, la consigne est très importante, car elle fournit les outils nécessaires à la réalisation de l'exercice : le but et la ou les procédure(s) à suivre qui sont présentés de façon explicite ou implicite. La consigne peut présenter une difficulté variable selon sa complexité, sa longueur, sa présentation matérielle, le temps des verbes qui y sont utilisés, son niveau d'explicitation et la présence ou l'absence d'exemples et de contrexemples (Zakhartchouk, 2000 ; 2004). Puisque la compréhension des consignes est un savoir-faire indispensable à la réussite scolaire (Zakhartchouk, 1999), notamment celle des exercices grammaticaux, il est du devoir de l'enseignant de fournir de bonnes consignes aux élèves afin de faciliter leurs apprentissages. Mais qu'est-ce qu'une bonne consigne ? En fait, pour être efficace, une consigne doit contenir des intentions pédagogiques explicites. En fait, elle doit être construite de sorte à mener les élèves à réaliser l'opération intellectuelle visée, et ce, en mettant en œuvre une démarche précise (Zakhartchouk, 1999). Pour faire en sorte que les élèves atteignent les objectifs fixés, l'enseignant peut choisir parmi différents types de consignes. En fait, il existe plusieurs types de consignes. Une typologie selon la visée de la consigne a été établie par Zakhartchouk (Zakhartchouk, 1999, p. 32-33). On y retrouve les consignes-buts (écrire un récit, dégager des caractéristiques, identifier les classes de mots, etc.), les consignes procédures (entourer les pronoms, souligner les noms, etc.),

---

<sup>25</sup> Nous préférons l'utilisation du terme contenu, car nous pensons que l'apport de l'exercice grammatical ne se résume pas à son contenu.

les consignes de guidage (observer, ne pas confondre, etc.), les consignes-critères<sup>26</sup> (utiliser les manipulations syntaxiques, résumer en deux à trois lignes, etc.). Chacune de ces consignes n'est pas forcément utilisée seule. Le choix d'utiliser une ou des consigne(s) reposera sur le questionnement préalable de l'enseignant quant à savoir si la complexité de la consigne fait partie de la difficulté du travail ou si elle s'y ajoute, créant ainsi une surcharge mentale nuisible à la réussite du travail. L'enseignant devra se poser la question suivante : « La consigne est-elle trop simple ou trop dense en fonction des intentions d'apprentissage que je poursuis et en fonction du moment de l'apprentissage ? » En effet, le moment de l'apprentissage aura aussi un impact sur le choix de la consigne<sup>27</sup>. Par exemple, au début de la phase d'apprentissage, les consignes pourront être plus simples afin de mettre l'accent sur la compréhension du contenu et non sur celle de la consigne. Ensuite, au cœur de l'apprentissage les consignes pourront devenir plus denses. Enfin, à la suite d'un apprentissage, les consignes pourront être plus simples, mais moins prescriptives, laissant place à la vérification des savoirs procéduraux des élèves.

Le contenu, quant à lui, est le support d'apprentissage sur lequel va s'appliquer la procédure. Il peut être simple ou complexe en fonction des connaissances des élèves et du niveau de difficulté que l'enseignant souhaite établir pour l'exercice. Par exemple, dans un exercice où les élèves doivent placer le déterminant du bon genre devant un mot, le choix des mots *maison*, *chaise* et *table* comme contenu rendra l'exercice plus simple que le choix des mots *avion*, *autobus* et *trampoline*.

Enfin, les savoirs procéduraux ou procédures sont des façons de faire, des stratégies, prescrites explicitement ou implicitement par les consignes. Elles dépendent de la théorie de référence de laquelle proviennent les savoirs à mettre en œuvre. Par exemple, l'utilisation des manipulations syntaxiques pour repérer le sujet dans une phrase est une procédure liée à la grammaire rénovée

---

<sup>26</sup> Alors que la consigne procédure mentionne la procédure à utiliser, la consigne-critère ne décrit que le résultat à obtenir.

<sup>27</sup> C'est notamment pour cette raison que nous n'analyserons pas les consignes des exercices en profondeur. Nous ne nous servirons de ces dernières que pour identifier le travail que l'élève doit réaliser. Nous noterons également la présence ou l'absence d'exemples ou de contrexemples, puisque ces aspects sont importants pour favoriser le transfert. Nous y reviendrons.



prescrite pour l'enseignement de la grammaire dans les écoles du Québec selon le *Programme de formation de l'école québécoise*.

Par exemple, prenons l'exercice suivant :

*Complète les phrases suivantes en effectuant les accords nécessaires :*

1. *Les petit\_\_ enfants aiment jouer dehors.*
2. *J'aime les fleurs bleu\_\_.*
3. *L'utilisation de produits chimique\_\_ nuit à l'environnement.*

Dans cet exercice, le contenu correspond aux phrases à compléter correctement et la procédure correspond au chemin que vont suivre les élèves pour appliquer la règle d'accord de l'adjectif. La procédure est composée de stratégies qui peuvent varier d'un élève à l'autre, mais elles devraient servir aux élèves pour qu'ils puissent identifier le donneur d'accord et qu'ils en identifient le nombre et le genre afin d'accorder correctement l'adjectif qui reçoit les traits de genre et de nombre du donneur.

### **2.4.3. Les différents types d'exercices**

Bien qu'ils possèdent tous la même composition tripartite, les exercices grammaticaux peuvent être divisés selon différents critères donnant naissance à différents types d'exercices. Cela étant dit, quelques chercheurs se sont intéressés au classement des exercices grammaticaux et peu nombreux sont ceux qui en ont établi une typologie. Pourtant, classer les exercices selon leurs formes typiques s'avère d'une grande utilité lorsque l'on souhaite les analyser. C'est pourquoi nous mettrons d'abord ici en commun les différentes typologies de Basiuji (1977), Chiss et Filliolet (1982), Duprez (1995), Bessonnat (1997), Aragon Cobo (2000), Legendre (2005), Cogis (2005), Nadeau & Fisher (2006) et celle de Brissaud et Cogis (2011) afin d'en établir une qui servira à notre analyse. Toutes ces typologies sont basées en partie ou en totalité sur le travail qui est demandé aux élèves. Les tâches<sup>28</sup> qui ressortent d'une mise en commun des typologies sont l'identification, la complétion, la ou les manipulation(s) syntaxique(s), la correction, le classement,

---

<sup>28</sup> Bien que nous sachions que la définition du terme « tâche » ne fait pas consensus dans le domaine de l'éducation, nous avons choisi d'utiliser le terme « tâche » au sens de ce que l'élève doit faire pour atteindre les objectifs éducationnels de l'exercice. (Legendre, 2005, p. 1317)

la production, l'association et la transformation (voir annexe 1). Cependant, ce ne sont pas tous les auteurs qui ont choisi de créer un type pour chacune de ces tâches. La récurrence de certaines tâches, telles que l'identification, la manipulation et la production, nous permet de penser que celles-ci sont considérées comme les plus importantes pour certains spécialistes. Alors que certains auteurs nomment la catégorie selon le travail, d'autres la nomment en fonction de la forme qui permet d'exécuter ce travail. Ainsi, chez Bessonnat, on retrouve la catégorie « compléter des énoncés » alors que chez Duprez, on retrouve la catégorie « exercices à trous ». Ces deux catégories exigent le même travail et sont toutes les deux définies selon le travail à accomplir.

Selon Cuq (1996), à partir de ces tâches, on peut créer un premier grand recoupement dans l'ensemble des exercices de grammaire : on retrouve des exercices structuraux et des exercices de conceptualisation. Les exercices structuraux, aussi nommés exercices systématiques d'automatisation, incluent les tâches de répétition, substitution, transformation, complétion (Delattre, 1971). Ils sont issus des théories béhavioriste et structuraliste. Ils permettent de reprendre répétitivement une structure de la langue jusqu'à ce qu'elle soit automatisée. Par répétition, les élèves sont amenés à réutiliser la structure telle qu'elle est présentée. Par substitution, les élèves sont amenés à remplacer la structure par une structure équivalente. Par transformation, les élèves sont amenés à transformer la structure sans en changer la fonction ou le sens. Par complétion, les élèves sont amenés à compléter la structure. Ces exercices servent d'abord et avant tout à l'apprentissage d'un phénomène grammatical précis, d'une structure donnée (Damar, 2009). Ils focalisent sur ce phénomène et laissent les autres de côté. Par exemple, dans un exercice sur l'accord du verbe où il leur sera demandé d'accorder le verbe proposé, les élèves n'auront pas à se préoccuper de la formation des autres structures qui forment la phrase dans laquelle s'insère le verbe. Ainsi, dans la phrase « Le petit garçon (lire) \_\_\_\_\_ un roman. », les élèves n'auront qu'à accorder le verbe avec le noyau du groupe occupant la fonction de sujet dans cette phrase (« Le petit garçon »). Ils n'auront pas à produire un sujet et à se préoccuper que cette phrase s'agence avec le reste de leur texte, ce qui allègera beaucoup leur tâche et ce qui leur permettra d'utiliser toutes leurs ressources cognitives pour réaliser l'accord correctement.

Les exercices de conceptualisation sont plutôt des exercices de classement, de production, de correction, d'association, etc. Ce sont des exercices qui sollicitent davantage les conceptions des élèves. En effet, l'explication métalinguistique que nécessite la réalisation de ces exercices, qu'elle soit explicitée ou non, « cherche à consolider des savoirs déjà partiellement intériorisés par une réflexion menée par les apprenants, en fonction des moyens dont ils disposent déjà et selon leurs propres besoins d'apprentissage » (Berthoud, 1993, p. 75). Ainsi, ces exercices servent à favoriser la conceptualisation. En faisant résoudre des situations aux élèves à l'aide de leurs connaissances, on les amène à remettre en question leurs conceptions. Puis, ces exercices sont suivis d'une correction formative ou sommative qui va leur permettre de les confirmer ou de les infirmer. Deux critères vont influencer l'impact de ces exercices. D'abord, comme le remarquent Cogis (2005) et Aragon Cobo (2000), le type de réponse que les exercices exigent, réponse fermée (nombre limité de réponses possibles) ou réponse ouverte (nombre illimité de réponses possibles) va influencer l'impact des exercices de conceptualisation, car un simple « oui » nous en apprend moins sur les conceptions des élèves qu'une réponse à court développement. Ensuite, comme le mentionne Cogis (2005), le fait qu'une justification soit attendue va rendre l'exercice de conceptualisation plus complexe. En effet, la justification présente un niveau de complexité supérieur à la simple réponse puisqu'elle amène les élèves à expliciter leur réflexion, à verbaliser leurs choix, à mettre des mots sur leur pensée, ce qui leur permet de remettre en question leurs stratégies ou de les valider (Cogis, 2005).

Les modalités de réalisation des exercices et les contextes dans lesquels ils sont utilisés sont également des critères qui vont permettre de faire un tri dans l'ensemble des exercices existants. La seule auteure à les inclure de façon explicite dans sa typologie est Bastuji (1977). En effet, bien que le travail de Bastuji soit le moins récent, il demeure tout de même le plus complet en ce qui concerne la classification des exercices grammaticaux. En plus d'être plus précise en ce qui concerne l'exercice même, la typologie de Bastuji prend en compte les modalités de réalisation et le contexte dans lequel l'exercice est placé. Ainsi, cette chercheuse ajoute les critères relatifs à la réalisation individuelle ou collective et à la correction, mais aussi les critères relatifs à l'origine de l'exercice, au domaine linguistique duquel il est issu (orthographe, syntaxe, ponctuation, etc.), à

la théorie grammaticale qui le soutient (grammaire traditionnelle, grammaire rénovée<sup>29</sup>) et à l'intégration de l'exercice dans l'enseignement. La prise en compte de ces éléments est essentielle, car, dans certains cas, elle peut avoir un impact déterminant sur les apprentissages des élèves. Par exemple, si un élève est confronté à un exercice de conceptualisation de haut niveau, mais qu'il n'a jamais été amené à développer ses conceptions, c'est-à-dire que l'exercice est mal intégré dans la séquence d'enseignement, il se peut fort bien que l'élève ne réussisse pas à tirer pleinement profit de la réalisation de cet exercice. De plus, puisque l'écart est trop grand entre ce qu'il connaît et ce qu'il doit apprendre, il ne modifiera probablement pas ses conceptions à long terme, ce qui l'empêchera de transférer ses connaissances dans les prochaines situations semblables.

### **Conclusion**

Les définitions des principaux concepts relatifs à l'orthographe grammaticale et à son apprentissage nous ont permis de mieux saisir la complexité de cet objet d'enseignement et d'apprentissage. Dans le cadre de notre recherche de maîtrise, nous avons décidé de nous concentrer essentiellement sur un aspect lié à l'enseignement et à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, soit l'exercice liée à la conceptualisation des classes de mots, car identifier la classe des mots constitue la base sur laquelle repose toute la compréhension et l'application des règles d'accord. Nous avons donc cherché à savoir si l'outil didactique le plus fréquemment utilisé par les enseignants, l'exercice de grammaire, permettait de conceptualiser les classes de mots variables et de transférer les connaissances en situation de production écrite. Dans le chapitre qui suit, nous décrivons notre démarche méthodologique et justifions les choix effectués.

---

<sup>29</sup> Il ne s'agit pas des théories grammaticales proposées par l'auteure, mais bien de celles dont nous nous servirons dans le cadre de cette recherche.

## Chapitre 3 : Méthodologie

Dans ce chapitre, nous présentons les choix méthodologiques qui nous ont permis d'effectuer la sélection, l'analyse et l'interprétation des exercices que nous avons retenus dans les cahiers d'activités et d'apprentissage du primaire et du secondaire. Nous précisons d'abord le type de recherche et les objectifs retenus. Puis, nous présentons chacune des étapes de notre démarche.

### 3.1. Type de recherche et objectifs retenus

Notre recherche se classe dans la grande catégorie des recherches qualitatives selon le sens spécifique exposé dans le *Dictionnaire Actuel de l'Éducation* : « Étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci. » (Legendre, 2005, p. 1154) Bien que notre recherche soit basée sur des données qualitatives, nous n'avons pas exclu la présence de certaines données numériques. En effet, « une recherche qualitative n'élimine pas de facto l'utilisation de données "quantitatives" [...]; "des chiffres" ne viennent qu'enrichir et soutenir les résultats de l'étude » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004, p. 116).

Notre recherche se base sur des théories interprétatives et prescriptives. En effet, les différents classements des types d'exercices présentés dans les sources consultées sont des interprétations de la réalité qui nous permettent de catégoriser les exercices. Des théories prescriptives sont aussi à la base de notre recherche. Notamment, en ce qui a trait aux principes didactico-pédagogiques, nous avons rassemblé les prescriptions des différents auteurs s'étant penchés sur le sujet pour faire ressortir les conditions à mettre en place pour favoriser la conceptualisation des classes de mots variables et le transfert de ces connaissances en situation d'écriture.

Plus précisément, notre mémoire constitue une recherche descriptive qui cherche davantage à obtenir une compréhension préliminaire descriptive de la situation qu'à vérifier des hypothèses (Gohier dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2004, p. 83). En effet, vu la grosseur de notre échantillon (deux cahiers), nous ne sommes pas à même de vérifier si les exercices favorisent le développement des compétences attendues en orthographe grammaticale de façon générale.

Cependant, notre recherche permet d'obtenir des résultats pour deux cahiers qui pourront mener à la réalisation d'autres recherches sur le sujet.

Ainsi, nos objectifs se limitent à deux cahiers dans lesquels nous répondons à nos questions spécifiques de recherche :

- 1) Quels types d'exercices grammaticaux portant sur les classes de mots variables retrouve-t-on dans ces cahiers d'exercices du primaire et du secondaire ?
- 2) Ces exercices de grammaire permettent-ils de conceptualiser les classes de mots variables ?
- 3) Les exercices permettent-ils aux élèves de transférer leurs connaissances des classes de mots variables en situation de production écrite ?

La section suivante présente les étapes que nous suivons pour répondre à ces questions.

### **3.2. Étapes de notre démarche**

Les étapes de notre démarche sont les suivantes : la constitution du corpus, l'élaboration de la grille d'analyse et l'analyse des données. Tel que le précise Paillé (2009), les étapes ne sont pas séparées de façon tranchée et elles peuvent même se chevaucher. En effet, la recherche qualitative se caractérise par sa souplesse d'ajustement tout au long de son déroulement (Pirès, 1997, p. 52). De ce fait, des allers-retours ont été effectués entre l'élaboration de la grille d'analyse et l'analyse des données.

#### **3.2.1. La constitution du corpus**

Le choix du contenu à analyser découle du problème auquel on s'intéresse et de l'angle choisi pour le comprendre ou le résoudre. Dans notre recherche, le problème choisi est celui de la récurrence des erreurs d'orthographe grammaticale dans les productions écrites des élèves et l'angle choisi pour le comprendre est celui des exercices de grammaire permettant le travail sur les notions influençant le développement de compétences orthographiques transférables en situation de production écrite. En nous basant sur cela, nous avons d'abord constitué un premier corpus portant sur les principaux concepts liés à l'orthographe et à son apprentissage (voir cadre conceptuel)

qui a permis de poser les balises pour l'analyser. Puis, nous avons ensuite ciblé deux cahiers dans lesquels nous avons choisi les exercices à analyser.

### 3.2.1.1. Le choix des exercices à analyser

Nous avons retenu deux cahiers pour procéder à cette analyse. Nous avons choisi un cahier de la fin du primaire et un cahier du début du secondaire, car pendant ces années scolaires, les élèves sont amenés à travailler sur les classes de mots. Puis, afin de mieux circonscrire notre objet d'analyse, nous y avons prélevé tous les exercices portant sur les classes de mots variables. Dans un premier temps, nous avons déterminé les notions grammaticales étant à la base des erreurs d'orthographe grammaticale. En nous basant sur les rapports et études présentés dans notre problématique, nous en sommes venus à la conclusion que c'est l'identification des classes de mots variables et la connaissance de leurs caractéristiques qui sont problématiques.

### 3.2.2. L'élaboration d'une grille d'analyse et l'analyse des données

Une fois le corpus de référence sélectionné et notre corpus d'analyse prélevé, nous avons planifié notre analyse. Pour ce faire, nous avons commencé par créer une grille d'analyse qui nous permettrait de mieux analyser les exercices du corpus. Nous avons d'abord identifié tous les critères d'analyse pouvant émerger des informations recensées dans notre cadre théorique. Cela nous a permis de créer notre première grille d'analyse que voici :

**Tableau 3 : Grille d'analyse préliminaire 1**

Critères d'analyse	Observations
Notion(s) grammaticale(s) en jeu	
Préalable(s)	
Consigne(s) simple(s) ou complexe(s)	
Est-ce que la compréhension de la consigne est partie intégrante de la tâche (consigne complexe) ou n'en fait-elle pas partie (consigne plus simple) ?	

But de la ou des consignes, but de l'exercice (former, contrôler, diagnostiquer)	
Niveau de guidage suggéré	
Présence d'un exemple ou plus	
Présence d'un contreexemple	
Organisation spatiale des éléments	
Un temps est-il imposé ou suggéré pour la réalisation de l'exercice ?	
Quelle est la marge de variabilité accordée aux réponses des élèves ?	
Type de démarche proposé aux élèves (analytique, mécanique, inductive, déductive)	
Types de connaissances requises ou développées (déclarative, procédurales, conditionnelles)	
Type d'exercice (selon la typologie préalablement établie)	
Présence ou absence d'éléments permettant le transfert des connaissances dans une réelle situation d'écriture. Si oui, lesquels ?	
Opérations cognitives ou métacognitives en jeu (comparer, établir des liens, inférer, évaluer, se distancier, généraliser, abstraire, raisonner, mémoriser)	
Utilisation d'un corpus ? Si oui, voir suite.	
Comment est utilisé le corpus ?	
Mots, phrases isolées ou texte ?	
Texte d'auteur reconnu ou inconnu ?	
L'exercice admet-il une ou plusieurs solutions ?	
But de l'exercice	
Accent mis sur la forme ou le sens ?	
L'exercice permet-il aux élèves de constater des effets de sens ?	
Utilisation d'une métalangue constante et conforme aux prescriptions	
Rôle de l'élève	
Rôle de l'enseignant	

Puis, sachant que les catégories d'analyse sont déterminées à partir des éléments du cadre théorique, mais surtout à partir des données présentes dans les documents analysés, nous avons mis notre grille à l'épreuve en analysant quelques exercices. Cette mise à l'épreuve nous a permis



de constater que l'analyse de certains critères ne pouvait être réalisée, car ces éléments n'étaient pas mesurables. Un exemple de cela est le critère « niveau de guidage » concernant la consigne. En effet, il nous est impossible de savoir si les élèves sont suffisamment guidés pour réussir l'exercice en ne nous basant que sur la consigne, car plusieurs autres facteurs tels que les apprentissages réalisés précédemment, la façon dont on a enseigné les notions visées aux élèves et le contexte dans lequel l'exercice est réalisé vont influencer leur compréhension de la consigne. Ainsi, une fois les critères ne pouvant être analysés retirés, notre grille d'analyse a pris la forme suivante :

**Tableau 4 : Grille d'analyse préliminaire 2**

Critères d'analyse	Observations
Notion(s) grammaticale(s) en jeu	
Préalable(s)	
Présence d'un exemple ou plus	
Présence d'un contreexemple	
Type d'exercice (selon la typologie préalablement établie)	
Utilisation d'un corpus ? Quel type de corpus ?	
Utilisation d'une métalangue constante et conforme aux prescriptions	

Puis, en poursuivant notre analyse, nous avons décidé de retirer certains critères de la grille pour les analyser de façon plus globale. Par exemple, nous avons choisi de ne pas placer le critère portant sur la métalangue dans le tableau, car l'utilisation d'une métalangue non conforme aux prescriptions part souvent de la théorie présentée et nous voulions éviter les répétitions.

Ces ajustements faits, nous avons regroupé les exercices selon les notions grammaticales en jeu : les classes de mots variables, les groupes du nom, de l'adjectif et du verbe, les fonctions syntaxiques et les règles d'accord. Pour ce faire, nous nous sommes basées sur la consigne et l'exercice présenté.

Prenons, par exemple, l'exercice suivant :

**Illustration 1 : Exercice 3, p. 90 du cahier *Matière première***

3 Complétez les phrases avec les pronoms qui conviennent. N'oubliez pas les marques d'accord du pronom : son genre, son nombre et sa personne.

a) Quand penses-tu pouvoir me donner un coup de main pour mon déménagement ?

b) Rimouski? J'en reviens et j'y retourne l'été prochain.

c) Pouvez-vous soulever ces caisses? Sont-elles trop lourdes?

d) J'avais acheté six tartelettes. Il n'en reste plus qu'une!

e) Les inspecteurs ont fouillé la maison de fond en comble, mais ils n'ont rien relevé.

La consigne nous permet de savoir que les élèves doivent compléter les phrases avec les pronoms appropriés et le format de l'exercice laisse aussi facilement voir le travail à faire. Nous avons donc identifié les notions grammaticales en jeu : le pronom, l'accord du pronom. Puis, nous avons identifié le type d'exercice : exercice de complétion. Nous avons aussi identifié les caractéristiques du pronom que fait travailler cet exercice. Nous avons fait ce travail pour chacun des exercices. Puis, pour chaque classe de mots, nous avons créé un tableau d'analyse permettant de regrouper toutes les informations amassées (voir tableau 5 ci-dessous).

**Tableau 5 : Exemple de tableau d'analyse utilisé pour regrouper les informations amassées sur chacune des classes de mots**

	Page	#	Tâche(s) touchant la notion étudiée	Caractéristiques travaillées	Exemple(s)	Contre-exemple(s)	Corpus
1							
2							
3							

Afin de synthétiser l'information se trouvant dans ces tableaux, nous avons ensuite créé deux tableaux (voir tableaux 1.1. et 1.2. ci-dessous) pour les exercices situés dans la section portant sur cette notion et deux tableaux pour les exercices se situant hors de cette section. Nous avons choisi de traiter séparément les exercices se trouvant dans la section portant sur la notion travaillée de ceux se situant hors de cette section, car ces derniers supposent que les élèves possèdent

suffisamment de connaissances sur cette dernière pour l'utiliser de façon autonome ou autodidacte. Dans les tableaux que nous avons créés, nous nous sommes concentrée sur le type de connaissances développées et le type d'exercice. Dans le tableau portant sur les caractéristiques travaillées, nous avons choisi d'inscrire le nombre et le pourcentage d'exercice qui permettent de travailler chaque type de caractéristiques, car le pourcentage nous donne un aperçu de ce qui en est, mais le nombre nous permet de mettre en perspective le pourcentage. En effet, si tous les exercices d'une section permettent de travailler les caractéristiques morphologiques et que la section contient trois exercices, il se peut<sup>30</sup> que l'impact sur les apprentissages ne soit pas aussi important que si la section contient 15 exercices. Nous avons aussi choisi d'inscrire le nombre d'exercices permettant de travailler les différentes caractéristiques grâce à l'identification dans le tableau, car pour ces exercices nous ne pouvons que supposer que les élèves vont utiliser l'ensemble des caractéristiques.

**Tableau 6 : Exemple de tableau portant sur les caractéristiques travaillées**

<b>Caractéristiques</b>	<b>Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques</b>	<b>Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques</b>	<b>Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification</b>	<b>Pourcentage du travail dû à l'identification</b>
<b>Morphologiques</b>				
<b>Sémantiques</b>				
<b>Syntaxiques</b>				

Dans le tableau portant sur les types d'exercices, nous avons inscrit toutes les tâches que les élèves doivent réaliser pour compléter les exercices, car notre typologie est basée sur le travail à accomplir (voir section 2.5.3.). Tout comme dans le tableau sur les caractéristiques travaillées, nous avons noté le nombre d'exercices et le pourcentage que cela représente sur l'ensemble des exercices pour être en mesure de mieux analyser ces chiffres.

<sup>30</sup> Si les exercices possèdent des caractéristiques semblables.

**Tableau 7 : Exemple de tableau portant sur les types d'exercices**

<b>Tâche</b>	<b>Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche</b>	<b>Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche</b>
<b>Transformation</b>		
<b>Identification</b>		
Identification du nom		
Identification d'une caractéristique morphologique spécifique (genre/nombre)		
<b>Complétion</b>		
<b>Production</b>		
<b>Classement</b>		
<b>Manipulation</b>		

Toujours dans le but de synthétiser l'information, nous avons également créé un tableau permettant d'obtenir un aperçu de la quantité d'exercices qui contiennent un exemple placé dans l'exercice, d'exercices qui bénéficient d'un exemple placé dans la théorie et d'exercices qui ne présentent aucun exemple.

**Tableau 8 : Présence d'exemple dans les exercices**

<b>Exercices contenant un exemple placé dans l'exercice</b>		<b>Exercices bénéficiant d'un exemple placé dans la théorie</b>		<b>Exercices ne présentant aucun exemple</b>	
	%		%		%

Puis, nous avons également créé un tableau permettant de voir la quantité d'exercices ayant un corpus composé de groupes de mots, de phrases ou d'un texte.

**Tableau 9 : Types de corpus**

<b>Groupes de mots isolés</b>		<b>Phrases isolées</b>		<b>Texte</b>	
	%		%		%

## **Conclusion**

L'élaboration de grilles d'analyse nous a permis d'atteindre l'objectif de cette recherche, soit la description d'exercices grammaticaux. Le chapitre suivant permettra de faire ressortir les résultats émergeant de cette analyse et de répondre à nos questions de recherche.

## Chapitre 4 : Analyse et interprétation

Tel que la recherche le mentionne, pour les mots de classes invariables (les conjonctions, les prépositions, les adverbes<sup>31</sup>), l'orthographe ne pose que rarement problème<sup>32</sup>, alors que pour les mots de classes variables (les déterminants, les noms, les pronoms, les adjectifs et les verbes), elle pose davantage problème (Bureau, 1985 ; Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1987 ; Manesse & Cogis, 2007 ; Ouellet, 1985 ; Roberge, 1984). C'est pourquoi nous ne retenons que les mots de classes variables pour notre analyse. Nous choisissons de limiter notre analyse à l'étude de ces classes de mots et d'en faire une analyse fine pour chaque cahier, car c'est souvent la conceptualisation de ces classes de mots qui est l'une des sources principales d'erreurs d'accord. Une connaissance approfondie des caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques de ces classes de mots variables contribuerait à améliorer les performances des élèves en orthographe grammaticale dans les textes qu'ils produisent. Nous analysons un cahier d'apprentissage de la dernière année du primaire et un autre de la première année du secondaire pour voir si les exercices qu'ils contiennent permettent de bien conceptualiser les classes de mots variables et s'ils contribuent au transfert des apprentissages. Notre analyse est basée sur les exercices des cahiers *Les trésors de la grammaire* et *Matière première*, car ils sont utilisés dans plusieurs classes du Québec et sont édités par CEC, un éditeur qui se taille une bonne part du marché scolaire. D'abord, nous présentons brièvement les cahiers. Puis, pour chaque cahier, nous exposons les contenus notionnels, les différents types d'exercices et les caractéristiques du phénomène qu'ils permettent de travailler. Nous procédons ainsi, car les contenus, les exercices et les caractéristiques travaillées doivent former un tout cohérent, ce qui les rend difficiles à analyser séparément. Après avoir présenté le traitement des classes de mots variables pour chaque cahier, nous répondons à nos questions de recherche : les exercices de grammaire proposés dans les cahiers à l'étude favorisent-ils le développement des compétences attendues en orthographe grammaticale ? Quels types d'exercices grammaticaux portant sur les classes de mots variables retrouve-t-on dans ces cahiers d'exercices du primaire et du secondaire ? Ces exercices de grammaire permettent-ils de conceptualiser les classes de mots variables ? Ces exercices

---

<sup>31</sup> L'adverbe ne varie généralement pas. Toutefois, l'adverbe *tout* peut varier en genre et en nombre s'il est suivi d'un adjectif féminin qui commence par une consonne ou un *h* aspiré, et ce, pour des raisons d'euphonie.

<sup>32</sup> Nous faisons référence à l'orthographe grammaticale, car l'orthographe lexicale des mots appartenant à des classes invariables peut causer problème.

permettent-ils aux élèves de transférer leurs connaissances des classes de mots variables en situation de production écrite ?

#### **4.1 Présentation du cahier du primaire : *Les trésors de la grammaire*, 2<sup>e</sup> année du troisième cycle du primaire**

Le cahier d'activités *Les trésors de la grammaire* est divisé en huit sections : *Des signes à reconnaître*, *Des classes de mots à découvrir*, *Des mots à explorer*, *Deux groupes de mots à observer*, *Des verbes à conjuguer*, *Des phrases à construire*, *La ponctuation à utiliser* et *Des textes à organiser*. Les sections retenant notre attention sont celles intitulées *Des classes de mots à découvrir*, *Deux groupes de mots à observer* et *Des phrases à construire*. Ces trois sections sont également divisées en sous-sections. Par exemple, la section *Deux groupes de mots à observer* se décline en trois sous-sections : *Le groupe du nom (GN)*, *Les accords dans le groupe du nom (GN)*, *Le groupe du verbe (GV)*. Les notions présentées dans ce cahier traitent donc de la grammaire de la phrase (mots, groupes de mots, phrase, accords, ponctuation) et de la grammaire du texte (section intitulée *Des textes à organiser*), conformément aux prescriptions ministérielles en matière d'enseignement de la grammaire dite « nouvelle ».

Pour supporter ces exercices, des encadrés « *Coffre au trésor* » sont insérés dans chacune des sous-sections. Ces encadrés présentent les connaissances grammaticales nécessaires pour effectuer les exercices et offrent des exemples pour les illustrer. Puis, afin de présenter les procédures d'identification, de transformation ou d'accord, des encadrés « *clé* » sont également présents dans chacune des sections.

#### **4.2. Présentation du cahier du primaire : *Matière première*, 1<sup>re</sup> année du premier cycle du secondaire**

Le cahier d'apprentissage *Matière première* est composé de deux volets : *Les modes de discours* et *Les ressources de la langue*. Ces deux volets sont complétés par un référentiel se trouvant à la fin du cahier. Le volet retenant notre attention, *Les ressources de la langue*, est divisé en neuf sections : *Les classes de mots*, *Les groupes de mots*, *La phrase*, *Les fonctions syntaxiques*, *La conjugaison et la valeur des temps verbaux*, *Les accords*, *Le lexique*, *La grammaire du texte*, *La*

*ponctuation*<sup>33</sup>. Ces sections sont également divisées en sous-sections. Par exemple, la section portant sur les classes de mots est divisée en six sous-sections : *Le nom*, *Le déterminant*, *L'adjectif*, *Le pronom*, *Le verbe* et *Les classes de mots invariables*.

En plus de présenter des exercices, chacune de ces sections contient des rubriques d'informations. La rubrique intitulée *Le... sert à...* expose l'utilité de la notion abordée. La rubrique *À l'aide* donne un indice aux élèves ou leur suggère l'utilisation d'un outil. La rubrique *MS* présente les manipulations syntaxiques qui sont liées à la notion abordée. En plus de ces rubriques, on retrouve des notes qui donnent des informations sur la notion présentée ou qui servent de rappel lorsqu'il s'agit d'une notion qui génère plusieurs erreurs chez les élèves. Entre certains exercices, on retrouve des rubriques *Déjouez le piège !* qui sont constituées d'exercices de mise en application et de vérification des apprentissages. Puis, à la fin de chacune des sections, la rubrique *Synthèse* présente un résumé des notions vues dans la section. Cette rubrique est suivie de la rubrique *Pratico-pratique*, qui est constituée d'un exercice où les élèves doivent mettre en application les connaissances acquises dans un texte suivi.

Parmi les neuf sections portant sur les ressources de la langue, cinq seront analysées : *Les classes de mots*, *Les groupes de mots*, *La phrase*, *Les fonctions syntaxiques*, *Les accords*. Nous laissons donc de côté *Le lexique*, *La grammaire du texte* et *La ponctuation*, car ces contenus ne sont pas en lien étroit avec l'orthographe grammaticale. Nous laissons également de côté *La conjugaison* et la *valeur des temps verbaux*.

#### **4.3. Traitement des classes de mots variables dans les cahiers du primaire et du secondaire**

Cette section présente le traitement du nom, du déterminant, de l'adjectif, du pronom et du verbe dans les cahiers du primaire et du secondaire. Chaque classe de mots fait l'objet d'une analyse portant sur les caractéristiques présentées dans les sections théoriques du cahier ciblé et sur leur travail par l'intermédiaire d'exercices. Tel que présenté dans le cadre théorique, le type de ces

---

<sup>33</sup> Les contenus présentés dans ce cahier correspondent également à ceux prescrits dans les programmes d'études québécois depuis 1995. De fait, l'enseignement de la grammaire dépasse les contenus liés à la grammaire de la phrase. Elle concerne également la grammaire du texte et le lexique.



exercices est défini en fonction du travail demandé aux élèves (identifier, produire, classer, compléter, etc.) — ce que nous nommons dans ce mémoire « tâche ». Parce que certains exercices ne comprennent qu'une seule tâche et que d'autres en comprennent plus d'une, nous choisissons de comptabiliser le nombre de tâches et non le nombre d'exercices (numéros dans le cahier d'exercices). Par exemple, un exercice qui ne comprend qu'une opération de transformation sera compté une fois, alors qu'un exercice qui comprend une opération de transformation et une opération de classement sera compté deux fois.

Il est également important de noter que certaines tâches, telles que la complétion ou le classement, permettent de travailler différentes caractéristiques des classes de mots variables, alors que d'autres tâches, telles que la transformation, ne permettent de travailler qu'un type de caractéristiques à certains moments. Ainsi, dans chacune des sections, on retrouve des exercices comprenant des tâches qui font travailler plus d'une caractéristique de la classe de mots étudiée. Par exemple, dans la section sur le nom, l'exercice 1 (p. 6) cible une caractéristique morphologique et une caractéristique syntaxique : le genre du nom et sa place dans le groupe du nom. Pour la tâche d'identification, la situation est particulière, car nous savons que l'identification d'une classe de mots devrait être basée sur l'ensemble de ses caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques (Chartrand, Lord et Lépine, 2016), mais nous ne pouvons pas avoir la certitude que les élèves les utilisent toutes, puisque la plupart des tâches d'identification ne sont pas jumelées à une tâche de justification. Nous avons tout de même décidé de considérer que c'est bien ce que les élèves font lorsqu'ils doivent effectuer une tâche d'identification où ils doivent repérer une classe de mots, mais, par souci d'exactitude, nous choisissons de distinguer les tâches d'identification de l'ensemble des autres tâches qui ciblent des caractéristiques précises dans notre analyse.

Enfin, nous avons choisi de distinguer les exercices se situant dans la section portant sur le phénomène étudié des exercices hors section, qui permettent de le travailler sans l'annoncer clairement. Nous avons choisi d'agir de la sorte, car ces derniers supposent que les élèves possèdent suffisamment de connaissances sur la classe de mots étudiée pour l'utiliser de façon autonome ou autodidacte.

### 4.3.1. Traitement des classes de mots variables dans le cahier du primaire

Cette section présente le traitement du nom, du déterminant, de l'adjectif, du pronom et du verbe dans le cahier du primaire. Nous avons choisi de présenter le traitement de ces classes de mots dans l'ordre selon lequel elles sont présentées dans le cahier que nous analysons.

#### 4.3.1.1. Le traitement du nom

##### En section (voir annexe 2.1.1.)

Dans cette section du cahier, des caractéristiques morphologiques et sémantiques ainsi qu'une caractéristique syntaxique du nom sont présentées dans des encadrés *Coffre au trésor*. Une fois présentées, ces caractéristiques sont mises en pratique dans les dix-neuf exercices qui ponctuent les blocs de théorie.

D'abord, la section sur le nom débute avec la présentation de caractéristiques sémantiques : « le nom sert à désigner différentes réalités : des personnes et des personnages, des animaux, des objets, des lieux, des sentiments, des astres, des loisirs, des matières scolaires, etc. ». Dès lors, nous constatons que les caractéristiques sémantiques présentées ne permettent pas de construire une définition opératoire du nom, car elles constituent une série d'exemples qui ne font pas référence explicitement à ses traits sémantiques (animé/inanimé, humain/non humain, comptable/non-comptable, individuel/collectif, concret/abstrait). Cette présentation basée sur des exemples a pour effet de laisser la liste des caractéristiques sémantiques du nom ouverte, car il est impossible de nommer tous les noms de la langue française. Cela veut donc dire que les élèves ne posséderont pas une définition opératoire du nom, car ils seront souvent confrontés à des noms qui ne correspondent pas aux exemples présentés dans le cahier. Par exemple, si les élèves rencontrent le mot *saison*, ils ne seront pas en mesure d'identifier ses caractéristiques sémantiques en utilisant la liste fournie dans le cahier. Cependant, s'ils utilisaient les traits sémantiques<sup>34</sup>, ils pourraient identifier que le mot *saison* est un nom inanimé, non humain, comptable, collectif et concret. Bien qu'elles soient présentées en premier, les caractéristiques sémantiques sont les caractéristiques les moins présentes dans cette section. Leur faible présence dans les contenus notionnels se reflète

---

<sup>34</sup>Les traits sémantiques mentionnés sont tirés de la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (p. 131).

aussi dans les exercices. En fait, seulement six des dix-neuf exercices (32 %) de cette section permettent de les travailler. Parmi ces six exercices, on retrouve quatre exercices présentant une tâche d'identification du nom, un exercice présentant une tâche de complétion et un exercice présentant une tâche de production. Le fait que les caractéristiques sémantiques du nom soient peu présentes dans les exercices et qu'elles soient présentées à travers des exemples, et non grâce à l'identification de traits sémantiques, pourrait avoir un impact sur la conceptualisation de la classe du nom des élèves. En effet, pour être en mesure de conceptualiser correctement une notion, les élèves doivent pouvoir utiliser ses caractéristiques dans de multiples contextes particuliers qui leur permettront d'émettre une généralisation du concept (Presseau & Frenay, 2004 ; Tardif, 1999), ce qui n'est pas le cas ici.

Contrairement aux caractéristiques sémantiques, les caractéristiques morphologiques du nom occupent une place importante dans cette section du cahier. En fait, la majorité des caractéristiques présentées sont relatives à la morphologie. Ces dernières portent uniquement sur les règles de formation du féminin et du pluriel du nom. En effet, dans la section, il est d'abord mentionné que, généralement, pour former le féminin d'un nom, on ajoute un « e » au nom masculin et que pour former son pluriel, on ajoute un « s » au nom singulier. Ces deux règles sont accompagnées de leurs lots d'exceptions. En effet, la majorité des caractéristiques morphologiques présentées sont des caractéristiques particulières propres à un nombre restreint de noms. Par exemple, il est mentionné que « pour former le féminin des noms qui se terminent en — en, — on, — et et — el, on double la consonne + — e. » De plus, ces règles qui font exception à la règle générale sont souvent elles-mêmes accompagnées de leurs propres exceptions. En effet, la règle précédemment donnée en exemple est accompagnée de trois exceptions : *démon* → *démone*, *compagnon* → *compagne*, *dindon* → *dinde*.

Vu la présence marquée des caractéristiques morphologiques du nom, à la suite de l'analyse des dix-neuf exercices de cette section, nous constatons — sans étonnement — qu'une très grande proportion (71 %) permet aux élèves de les utiliser. Parmi ces exercices, seulement quatre sur 17 (21 %) contiennent une tâche d'identification pour laquelle aucune justification n'est exigée, ce qui veut dire qu'on suppose que les élèves utilisent les caractéristiques morphologiques du nom

pour le repérer, mais qu'on ne peut en avoir la certitude. De ce fait, il reste donc treize exercices (68 %) qui assurent qu'un travail sur les caractéristiques morphologiques sera effectué. De ces exercices, dix (77 %) comportent une tâche de transformation, c'est-à-dire une tâche qui demande aux élèves de changer la forme du nom en faisant varier soit son nombre ou son genre : un travail purement morphologique, et qui ne nécessite pas que les élèves identifient le nom. En réalité, le travail d'identification est déjà fait pour les élèves — il ne s'agit donc pas d'activités qui suscitent un engagement cognitif élevé de la part des élèves (principe 3, voir cadre théorique). Toutefois, cette présence marquée de tâches de transformation dans les exercices est en cohérence avec la théorie présentée dans cette section. En effet, les caractéristiques morphologiques présentées sont majoritairement les règles de formation du pluriel et du féminin, comme mentionné précédemment. Nous constatons aussi que plusieurs exercices travaillant les caractéristiques morphologiques sont axés sur des exceptions. L'exercice 8 (p. 11) en est un exemple. Dans cet exercice, les élèves doivent compléter un tableau en écrivant les noms et leurs déterminants au pluriel, en précisant la règle de transformation du nom qui s'applique et en écrivant un autre nom qui forme son pluriel selon la même règle de transformation. Le travail sur les exceptions, bien qu'il soit nécessaire à un certain moment, ne doit pas être au cœur de l'enseignement de la grammaire. De fait, un enseignement axé sur des cas particuliers de la langue ne rejoint pas l'esprit de la grammaire rénovée qui met plutôt l'accent sur les régularités de la langue (voir sections 2.1.1.).

Puisque les élèves doivent aussi savoir quand appliquer les règles de transformation, les caractéristiques morphosémantiques suivantes sont aussi présentées : le nom varie en genre lorsqu'il désigne une personne ou un animal, mais il n'a qu'un genre lorsqu'il désigne un objet, un lieu, un sentiment un loisir, etc. ; le nom est singulier lorsqu'il désigne une seule réalité et il est au pluriel lorsqu'il désigne plusieurs réalités. Ces caractéristiques morphosémantiques ne sont pas travaillées par les exercices, car les exercices qui présentent les notions de genre et de pluriel ne permettent pas aux élèves de distinguer les noms qui varient selon ce qu'ils désignent, puisqu'ils sont déjà identifiés et qu'ils varient tous, comme c'est le cas dans l'exercice 5 (p. 7), où les élèves doivent former le féminin des noms entre parenthèses, lesquels varient tous en genre, ou comme dans l'exercice 4 (p. 10), où les noms sont placés hors contexte et doivent être complétés avec leur finale du pluriel. Ces exercices, où tout est déjà identifié pour les élèves, ne favorisent pas la

conceptualisation de la classe du nom<sup>35</sup>, mais ils permettent l'automatisation de certaines procédures (transformer au pluriel ou au féminin), ce qui pourrait éventuellement libérer de l'espace dans la mémoire de travail des élèves pour leur permettre de conceptualiser le nom. Cependant, à eux seuls, ces exercices ne sont pas suffisants pour permettre aux élèves de s'appropriier les caractéristiques morphosémantiques du nom.

Enfin, entre les règles de formation du féminin et les règles de formation du pluriel, une seule caractéristique syntaxique du nom est présentée : le fait que le nom donne son genre et son nombre aux mots qui l'accompagnent. Cette caractéristique du nom est travaillée par l'intermédiaire de six tâches (31,5 %), dont quatre (21 %) sont des tâches d'identification du nom qui ne sont pas jumelées à une tâche de justification, ce qui ne permet pas de savoir si les élèves se sont basés sur cette caractéristique pour identifier le nom. Les deux exercices ciblant précisément cette caractéristique sont des exercices où les élèves doivent identifier ou modifier le genre d'un nom et placer le déterminant approprié devant le nom (ce déterminant recevant le genre et le nombre du nom qu'il introduit). Bien qu'il soit demandé aux élèves de placer des déterminants devant les noms, il n'est pas mentionné clairement que le nom est généralement précédé d'un déterminant, ce qui est une lacune, car l'enseignement explicite de cette caractéristique pourrait conscientiser les élèves à l'importance de s'y référer pour repérer la plupart des noms communs rapidement.

Par l'intermédiaire de notre analyse, nous constatons que seulement deux des dix-neuf exercices (10,5 %) incluent une tâche de production, alors que la recherche encourage cette pratique depuis plusieurs années (voir section 1.3.5.). De plus, les productions exigées sont très simples. Par exemple, dans l'exercice 1 (p. 4), les élèves doivent écrire deux noms qui désignent chacune des réalités qui sont présentées (personnage, matière scolaire, alimentation, sport, moyen de transport) et l'exercice se termine là. Les élèves n'ont même pas à intégrer les noms produits dans des phrases. À notre avis, cette tâche de production ne permettra pas aux élèves de mieux comprendre ce qu'est un nom, car ils l'utilisent de façon isolée, ce qui les empêche d'observer ses caractéristiques syntaxiques (exemple : l'endroit auquel on peut le retrouver dans la phrase),

---

<sup>35</sup> Nadeau (1995) et Nadeau et Fisher (2006 ; 2011) avaient déjà fait ce constat en ce qui concerne l'identification des classes de mots dans les exercices (voir cadre théorique et conceptuel).

sémantiques et morphologiques. En effet, pour bien comprendre le sens d'un mot et pour lui donner la forme appropriée en fonction de la position qu'il occupe dans la phrase, on doit l'utiliser en contexte. De ce fait, il ne reste que le sens global du nom qui peut servir pour cet exercice, ce qui est insuffisant pour mieux appréhender le nom.

Nous constatons aussi que 12 des 27 tâches (44 %) présentes dans les 19 exercices sont des tâches de conceptualisation (identification, production, classement) alors que les 15 autres (55 %) sont des tâches d'automatisation<sup>36</sup> (transformation, complétion et manipulation). Comparativement à ces dernières qui focalisent sur le phénomène étudié, les tâches de conceptualisation nécessitent une explication métalinguistique qui peut être explicitée ou non. Malheureusement, nous observons que les exercices de cette section ne permettent pas toujours d'avoir accès aux conceptions des élèves, lesquelles aideraient l'enseignant à mieux guider les élèves dans l'acquisition de ces notions (principe 1, voir cadre théorique). Il n'est jamais demandé aux élèves de dire ce qu'ils connaissent sur une notion. De ce fait, on ignore tout de la base sur laquelle sont construits les nouveaux apprentissages (Barth, 2002 ; Cogis et coll., 2016). De plus, aucun exercice n'exige une justification ou une verbalisation de la démarche. Cela pourrait nuire à la conceptualisation et au transfert des nouveaux apprentissages, car si les élèves possèdent des connaissances erronées à propos du nom, ils continueront de les utiliser puisqu'elles leur seront plus facilement accessibles et elles leur sembleront efficaces. Enfin, la présence d'une justification aurait permis aux élèves de remettre en question leurs connaissances ou de les valider, et à l'enseignant d'ajuster son enseignement.

Sur un ton plus positif, l'utilisation d'une métalangue constante dans cette section favorise la conceptualisation de cette classe de mots (Lord & Élalouf, 2016). On note aussi que la métalangue employée est conforme aux prescriptions ministérielles, ce qui favorise aussi la conceptualisation du nom. En effet, cela permet aux élèves de lier plus aisément les nouvelles connaissances avec celles qu'ils possèdent déjà.

---

<sup>36</sup> Puisque certains exercices contiennent plus d'une tâche, nous préférons parler de tâches de conceptualisation et de tâches d'automatisation plutôt que d'exercices de conceptualisation et d'exercices d'automatisation.

Un élément un peu plus sombre au tableau : il y a très peu d'exemples dans cette section. En effet, seulement un exercice sur les dix-neuf (5,3 %) contient un exemple. On retrouve cependant des exemples dans la théorie, mais ce ne sont que des énumérations d'exceptions à la règle de formation du pluriel ou à la règle de formation du féminin. Ces exemples n'étant pas représentatifs des régularités de la langue, ils ont peu d'impact sur la conceptualisation du nom.

De plus, les corpus dans lesquels la notion est présentée sont souvent similaires et ne permettent pas aux élèves de conceptualiser la classe du nom. Treize des dix-neuf exercices (68 %) contiennent des noms isolés ou des groupes du nom isolés, alors que seulement trois exercices sur dix-neuf (16 %) sont constitués d'un court texte et trois (16 %) autres présentent des phrases isolées, décontextualisées. Les exercices ayant un nom ou un groupe du nom isolé comme corpus sont des exercices d'automatisation. Les connaissances qui devraient être automatisées sont ensuite réutilisées dans les exercices aux corpus plus longs, dont le nombre (6 sur 19) est toutefois plus restreint.

Bref, l'ensemble de ces tâches ne permettent pas d'examiner les caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques du nom dans des contextes et des exercices variés. En fait, on remarque que les exercices qui permettent d'automatiser la procédure d'accord sont plus nombreux que les exercices de conceptualisation, lesquels exigeraient un engagement cognitif plus élevé des élèves (principe 2) et permettraient à l'enseignant d'avoir accès aux conceptions des élèves (principe 1). Enfin, on observe également que les exercices permettant un travail sur les caractéristiques syntaxiques du nom sont peu nombreux, et ce, malgré l'importance accordée à la syntaxe dans le courant didactique de la grammaire rénovée (Chartrand, 1996 ; Genevay, 1996 ; Lord, 2012). En somme, à eux seuls, les exercices de cette section ne permettent pas aux élèves de bien se préparer pour l'exécution des exercices hors section, car les connaissances qu'ils ont acquises sont insuffisantes pour leur permettre de bien repérer et utiliser le nom dans différents contextes.

### **Le traitement du nom hors de la section (voir annexe 2.1.2.)**

Un plus grand nombre d'exercices permettant de travailler le nom se situent hors de la section qui lui est réservée : 19 se situent dans la section sur le nom alors que 56 se trouvent dans les autres sections du cahier portant sur les autres classes de mots variables, les groupes de mots, les fonctions syntaxiques et les règles d'accord.

Tout comme les exercices se situant dans la section du cahier traitant du nom, la grande majorité des exercices hors section (96,4 %) permettent de travailler les caractéristiques morphologiques du nom (son genre et son nombre). Il est toutefois important de noter que 70 % de ces exercices sont des exercices présentant une tâche d'identification du nom pour laquelle les élèves sont peu préparés, car la réalisation des exercices de la section sur le nom ne leur a pas permis de conceptualiser toutes les caractéristiques du nom. Notamment, les élèves n'ont pas eu l'occasion de se rappeler que le nom est généralement précédé d'un déterminant.

Contrairement aux exercices situés dans la section sur le nom, les exercices hors section permettent un travail important sur les caractéristiques syntaxiques du nom. En effet, 87,5 % des exercices permettent aux élèves d'utiliser ou d'observer les caractéristiques syntaxiques du nom. Les exercices présentés amènent les élèves à voir le rôle de donneur du nom et à observer le fait qu'il soit précédé, ou non, d'un déterminant. C'est notamment le cas de l'exercice 3 de la page 26, où les élèves doivent identifier le noyau du groupe du nom donneur, le relier au verbe receveur et encadrer la terminaison de ce verbe. En effet, en repérant le nom noyau, les élèves sont amenés à observer qu'il est précédé d'un déterminant et en le reliant au verbe conjugué, ils peuvent observer le rôle de donneur que joue le nom.

Enfin, bien que nous ne pouvions pas en avoir la certitude, nous supposons que 69,6 % des exercices pourraient permettre aux élèves de travailler les caractéristiques sémantiques du nom, car ils contiennent une tâche d'identification du nom. Rappelons que lorsque les élèves apprennent à identifier des classes de mots, il est bien d'instaurer une procédure explicite d'identification basée sur les trois critères : sémantiques, morphologiques et syntaxiques (Chartrand, Lord et Lépine, 2016). Toutefois, il est vrai que certains critères peuvent être plus efficaces que d'autres pour



identifier rapidement la classe d'un mot. Par exemple, pour identifier un nom commun, le critère syntaxique est le plus aidant, car le nom commun est généralement précédé d'un déterminant.

Parmi les exercices se situant hors de la section sur le nom, on en retrouve 46 sur 56 (82 %) qui incluent une tâche d'identification du nom. De ceux-ci, 38 (83 %) présentent une tâche d'identification du nom et 14 (30 %) une tâche d'identification de caractéristiques morphologiques du nom (son genre, son nombre). Ce plus grand nombre de tâches d'identification est favorable à la conceptualisation du nom, mais il pourrait l'être davantage si ces tâches étaient accompagnées d'une tâche de justification.

En fait, la présence d'une justification nous permettrait d'accéder aux conceptions des élèves, ce qui est impossible dans les 51 exercices de conceptualisation (identification, production, classement) situés hors de la section portant sur le nom. En effet, nous observons malheureusement que, tout comme les exercices situés dans la section sur la classe du nom, les exercices hors section ne permettent pas d'accéder aux conceptions des élèves. Il n'est donc pas possible pour les élèves de développer leurs capacités à expliciter leur raisonnement grammatical à l'écrit, ce qui est pourtant un objectif de la grammaire rénovée (Chartrand, 2012b). Malgré le plus grand nombre d'exercices, on ne demande pas plus aux élèves de dire ce qu'ils connaissent d'une notion. Aucun exercice n'exige une justification ou une verbalisation de la démarche, ce qui ne favorise pas la conceptualisation et le transfert des nouveaux apprentissages (Cogis, 2005). Pourtant, la justification à un problème de grammaire fait partie des prescriptions ministérielles dès la deuxième année du primaire (MELS, 2011a, p. 35) et son étude se poursuit au secondaire. Il serait donc important que le matériel didactique proposé dans les cahiers permette la mise en œuvre de cette prescription.

Ajoutons que ces exercices ne présentent que très peu d'exemples. En effet, seulement cinq exercices sur les 56 (9 %) contiennent un exemple. On retrouve cependant des exemples dans le contenu notionnel pouvant aider à l'accomplissement de 24 des 56 (43 %) exercices. Cette faible présence d'exemples nuit à la conceptualisation, car elle ne permet pas aux élèves d'observer le nom dans différentes situations particulières, et ce, afin d'établir une généralisation du concept

étudié et d'automatiser la procédure à appliquer lorsqu'ils rencontrent ce type de situations (Tardif, 1999 et Presseau, 2004).

Enfin, les corpus dans lesquels la notion est présentée sont souvent similaires, ce qui pourrait ne pas permettre aux élèves de comprendre et d'éventuellement conceptualiser la classe du nom (Brissaud & Cogis, 2011a). Seulement trois exercices sur 56 (5 %) présentent un court texte et onze sur 56 (16 %) présentent des groupes isolés, alors que 42 des 56 exercices (75 %) présentent des phrases isolées. Vu le nombre limité de contextes ressemblant au contexte réel d'écriture, il pourrait s'avérer très difficile, voire impossible, pour les élèves de transférer leurs connaissances lorsqu'ils auront à produire un texte.

### **Bilan du traitement du nom dans le cahier du primaire<sup>37</sup>**

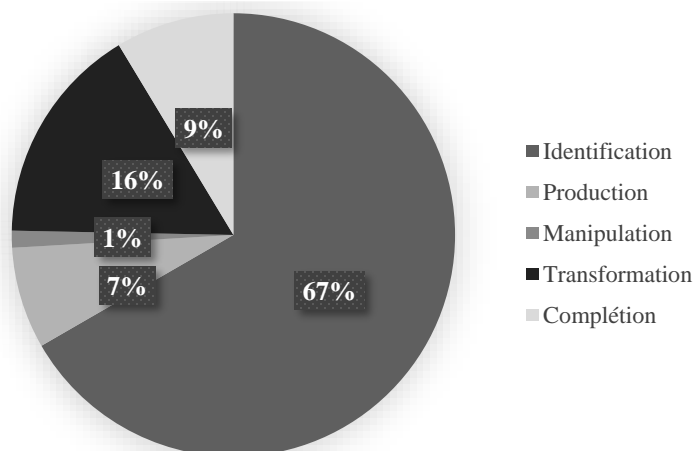
D'abord, nous observons que l'utilisation d'une métalangue constante (principes 2 et 4), tant dans les exercices se situant dans la section que dans ceux se situant hors de la section, favorise la conceptualisation de la classe du nom (Lord & Élalouf, 2016). On note aussi que la métalangue employée est constante et cohérente, ce qui favorise aussi la conceptualisation du nom, car les élèves peuvent lier plus aisément les nouvelles connaissances avec celles qu'ils possèdent déjà.

Malgré l'emploi d'une métalangue constante et cohérente dans les exercices, la métacognition des élèves n'est pas mise à l'épreuve dans les exercices sur le nom. En effet, tel que le graphique 1 présenté à la page suivante le met en évidence, la tâche d'identification est la plus fréquente dans les exercices portant sur le nom, mais on ne retrouve aucune tâche de justification pouvant l'accompagner et permettant aux élèves de verbaliser leur démarche d'identification. D'une part, cette activité métacognitive leur permettrait de remettre leurs connaissances en question et, d'une autre, cela permettrait à l'enseignant de voir ce que les élèves comprennent et d'accéder à leurs conceptions pour adapter son enseignement (principe 1).

---

<sup>37</sup> Un bilan plus général sera dressé à la fin de la section portant sur les classes de mots variables dans le cahier du primaire.

**Graphique 1 : Tâches présentes dans les exercices sur le nom**



Ne permettant pas d'accéder aux conceptions des élèves, les exercices ne peuvent pas être ajustés à leur zone de proche développement, ce qui pourrait avoir des conséquences sur leur engagement cognitif dans la tâche (principes 3 et 4). En effet, placés devant un exercice trop facile ou trop difficile, les élèves ne s'engageront pas autant dans la tâche que si l'exercice présente un défi acceptable ajusté à leurs connaissances. En plus de ne pas être ajustés au développement des élèves, les exercices ne permettent pas tous de les engager intellectuellement, car certains présentent des démarches trop simplifiées ou le travail d'identification est déjà fait pour les élèves (principe 3). De plus, on ne retrouve aucun exercice de correction où les élèves pourraient résoudre des problèmes relatifs au nom, ce qui leur permettrait d'effectuer une activité semblable à celle qu'ils auront à faire en situation de production écrite (principes 3 et 4). La réalisation d'exercices comme celui-ci aurait permis aux élèves de préparer le transfert de leurs connaissances (principe 4).

Un autre élément nuisant à la préparation du transfert est la faible présence d'exemples, car elle nuit à la conceptualisation — première étape du processus de transfert. En fait, elle ne permet pas aux élèves d'observer le nom dans différentes situations particulières, et ce, afin d'établir une généralisation du concept étudié et d'automatiser la procédure à appliquer lorsqu'ils rencontrent ce type de situations (Tardif, 1999 et Presseau, 2004). Ce manque de variété de situations s'observe aussi dans les corpus. En effet, les corpus sont souvent composés de groupes de mots et de phrases

décontextualisés, mais ils sont rarement composés de court texte, contexte se rapprochant de la situation réelle d'écriture (principe 4).

En somme, dans l'ensemble, les exercices sur le nom ne respectent pas les principes didactiques et pédagogiques pour faire apprendre l'orthographe grammaticale, sauf celui concernant l'emploi d'une métalangue constante et cohérente.

#### **4.3.1.2. Le traitement du déterminant**

##### **En section (voir annexe 2.2.1.)**

Dans la sous-section portant sur le déterminant, des connaissances morphologiques, syntaxiques et sémantiques sur le déterminant sont présentées. Ces connaissances unies aux onze exercices de cette section permettent aux élèves de découvrir et de mettre en pratique les caractéristiques du déterminant.

D'abord, les caractéristiques sémantiques présentées dans cette section portent sur les différentes catégories de déterminants<sup>38</sup>. Les catégories article<sup>39</sup>, possessif, interrogatif, indéfini, démonstratif, numéral et exclamatif sont d'abord mentionnées, puis présentées de façon individuelle. En complément, d'autres caractéristiques sémantiques propres à certaines catégories de déterminants sont présentées. Il est notamment précisé que les déterminants *le*, *la*, *l'* et *les* introduisent une réalité connue, alors que les déterminants *un*, *une* et *des* introduisent une réalité qui n'est pas connue. Cette première définition prête à confusion, car les élèves pourraient comprendre qu'il est possible de connaître « une amie », par exemple, ce qui nuirait à la compréhension de la définition du déterminant. Il est aussi mentionné que le déterminant démonstratif permet de désigner ce dont on parle, que le déterminant possessif indique une relation d'appartenance ou de possession, que le déterminant numéral indique la quantité et que le déterminant indéfini est utilisé pour indiquer une réalité dont la quantité n'est pas précise. Cette dernière définition nous semble discutable, car

---

<sup>38</sup> Bien que nous sachions que les catégories de déterminants ne sont pas toujours considérées comme des caractéristiques sémantiques du déterminant, nous choisissons de les considérer ainsi, car nous voyons en elles des éléments de sens. Par exemple, le déterminant possessif indique la possession.

<sup>39</sup> Le terme « déterminant article » ne devrait pas se retrouver dans un cahier utilisant la grammaire rénovée comme théorie grammaticale. Dans le cas présent, on devrait plutôt parler de déterminant défini, car le déterminant article, tel qu'il est présenté dans le cahier, correspond à cette catégorie de déterminant.

si nous disons : « C'est un livre qui a changé ma vie. », nous savons qu'il n'est question que d'un seul livre, la quantité de livres est donc précise. Parmi les onze exercices de cette section, cinq (31,6 %) permettent aux élèves de s'approprier les caractéristiques sémantiques du déterminant. Parmi ces cinq exercices, on retrouve deux exercices présentant une tâche d'identification, dont une jumelée à une tâche de classement. Dans cet exercice (exercice 11, p. 15), les élèves doivent repérer les déterminants dans des phrases décontextualisées et les classer selon leur catégorie. Deux exercices présentant une tâche de complétion (40 %) et un exercice présentant une tâche de production (20 %) permettent aussi aux élèves d'utiliser les caractéristiques sémantiques du déterminant.

Puis, une caractéristique morphologique est présentée : le déterminant peut être formé d'un ou de plusieurs mots. En plus de présenter la forme de tous les déterminants de chacune des catégories, certaines informations complémentaires sont présentées. Par exemple, dans la partie sur le « déterminant article », les déterminants contractés sont présentés : *au* (à + *le*), *aux* (à + *les*), *du* (*de* + *le*) et *des* (*de* + *les*). Tous les exercices de cette section permettent de travailler les caractéristiques morphologiques du déterminant. Plus précisément, cette section du cahier comporte onze exercices, dont neuf qui comprennent une tâche d'identification. Deux de ces neuf exercices (22 %) exigent l'identification du déterminant et deux autres (22 %) exigent l'identification de caractéristiques morphologiques spécifiques (genre et nombre). Ensuite, sept des onze exercices (64 %) incluent une tâche de complétion. Puis, seulement un exercice contenant une tâche de production (9 %) et un exercice contenant une tâche de classement (9 %) sont présents dans cette section. Cette faible proportion de tâche de classement ne favorise pas la conceptualisation, car elle ne permet pas aux élèves de bien distinguer le déterminant d'autres classes de mots, notamment de la classe du pronom. Par exemple, il est important de savoir distinguer le pronom *le* du déterminant *le* (exemple : **Le** chien [déterminant], *il le* [pronom] *caresse.*) ou encore le pronom *leur* du déterminant *leur* (exemple : *Je leur* [pronom] *ai dit d'apporter leur* [déterminant] *manteau*).

Enfin, les caractéristiques syntaxiques du déterminant sont présentées. Il est mentionné que le déterminant introduit le nom dans la phrase, qu'il n'est pas effaçable et qu'il reçoit le genre et le

nombre du nom qu'il introduit. La quasi-totalité (91 %) des exercices permet de travailler ces caractéristiques, ce qui favorise la conceptualisation du déterminant, car ces caractéristiques syntaxiques permettent de bien comprendre le déterminant et son accord.

En somme, cette section présente presque toutes les caractéristiques spécifiques du déterminant et elle permet aux élèves de les mettre en pratique dans des exercices. Des exemples sont présentés dans les différents blocs de théorie, mais on ne retrouve pas d'exemples directement dans les exercices. Cela favorise tout de même la conceptualisation de cette classe de mots, car ce qui est présenté dans les blocs de théories est similaire à ce que les élèves doivent faire dans les exercices. Cependant, cette section du cahier ne favorise pas toujours la conceptualisation de la classe du déterminant. Par exemple, le fait qu'elle ne permet pas aux élèves de distinguer les déterminants et les pronoms qui ont la même graphie ne favorise pas la conceptualisation, car cela ne permet pas d'activer les fonctions de comparaison et de distinctions qui sont nécessaires au développement de concept (Barth, 2002 ; Vygotski, 1985). Nous aurions aimé retrouver des exercices où les élèves auraient dû identifier la classe des mots dans des phrases telles que : *Les livres, je les dévore, Il les aime, Le chat les réveille*, ou dans un texte. Ces exercices auraient permis de mieux observer les caractéristiques de ces classes de mots et de les distinguer plus facilement par la suite.

De plus, dans cette section, l'utilisation d'une métalangue non conforme aux prescriptions ministérielles pourrait nuire à la conceptualisation et au transfert des apprentissages. En fait, la métalangue n'est pas juste en ce qui concerne le « déterminant article », car en grammaire rénovée, on l'appelle déterminant défini. Bien que cette variation terminologique ne semble pas problématique au premier regard, elle ne favorisera pas la compréhension des élèves, car elle ne correspondra pas à ce que les élèves auront déjà vu et à ce qu'ils verront au cours des années suivantes. Ce manque de constance terminologique pourrait donc entraver le développement du concept de déterminant chez les élèves.

Nous notons aussi que les corpus des exercices sont peu variés. En effet, la plupart des exercices sont basés sur un corpus de phrases isolées. On retrouve aussi quelques exercices basés sur des groupes de mots isolés et un exercice basé sur un court texte. Ce manque de variété dans les corpus

d'apprentissages pourrait rendre la réutilisation dans d'autres contextes plus difficiles pour les élèves (Brissaud & Cogis, 2011a), des contextes qui se rapprochent davantage des situations de production de phrases ou de courts textes auxquels ils seront confrontés.

### **Le traitement du déterminant hors de la section (voir annexe 2.2.2.)**

Plusieurs exercices situés en dehors de la section portant sur le déterminant permettent un travail sur ce dernier. En effet, un plus grand nombre d'exercices permettant de travailler le déterminant se situent hors de la section qui lui est réservée : 11 se situent dans la section sur le déterminant alors que 21 se trouvent hors de cette section.

Tout comme dans la section portant sur le déterminant, les caractéristiques morphologiques sont les plus travaillées dans les exercices hors section. En fait, les deux tiers des exercices hors section permettent de travailler les caractéristiques morphologiques du déterminant. Six (43 %) présentent une tâche d'identification, cinq (36 %) présentent une tâche de complétion, deux (14 %) présentent une tâche de production, un (7 %) présente une tâche de classement. Nous constatons que, tout comme pour les exercices situés hors section traitant du nom, la tâche la plus fréquente est l'identification et qu'elle n'est pas accompagnée d'une justification. Nous notons aussi la faible présence de tâches de classement, une tâche qui favoriserait la conceptualisation grâce aux fonctions de comparaison et de distinction qu'elle permet d'activer (Barth, 2002 ; Vygotski, 1985).

Les exercices situés hors section permettent un important travail sur les caractéristiques syntaxiques du déterminant. En effet, 13 exercices sur 21 (62 %) permettent un travail sur ces caractéristiques. De ceux-ci, sept présentent une tâche d'identification qui n'est pas jumelée à une tâche de justification. Les six autres laissent voir le fait que le déterminant est receveur d'accord et qu'il précède le nom. Ce sont principalement des exercices présentant des tâches de complétion, où les élèves doivent ajouter le déterminant approprié devant un groupe du nom, qui sont proposées. Puisqu'aucun texte ne suggère le sens à donner à ces déterminants, une catégorie de déterminant est imposée pour chacun des exercices. Ces exercices sont assez loin de la situation réelle d'écriture : la place du déterminant est prédéfinie par un trait, le sens du déterminant est prédéfini, on ne retrouve que des déterminants simples (composés d'un seul mot). Le travail est

donc en partie déjà fait pour les élèves, ce qui ne leur permet pas de développer une procédure d'accord du déterminant ni de donner un sens approprié au déterminant. Ce genre d'exercices engage très peu les élèves cognitivement (principe 3). De plus, le fait qu'on ne retrouve que des déterminants simples ne permet pas aux élèves de découvrir les déterminants complexes<sup>40</sup> et de les ajouter aux connaissances qu'ils utiliseront lorsqu'ils auront à identifier les déterminants dans leurs textes ou dans d'autres exercices. En somme, nous nous questionnons sur l'impact qu'auront ces tâches de complétion sur les compétences scripturales des élèves.

Enfin, onze des 21 exercices (52 %) permettent de travailler les caractéristiques sémantiques du déterminant. Sept de ces exercices (64 %) présentent une tâche d'identification, trois (27 %) présentent une tâche de production et un (9 %) présente une tâche de complétion. Dans tous ces exercices, on ne demande pas aux élèves de préciser la catégorie à laquelle le déterminant appartient. Toutefois, connaître la catégorie de déterminant (possessif, démonstratif, numéral...) n'influence pas vraiment la réussite des accords dans un texte.

Les exercices situés hors section sont assez variés. En effet, on retrouve sept exercices comprenant une tâche d'identification (33 %), cinq comprenant une tâche de production (24 %), cinq comprenant une tâche de complétion (24 %) et cinq comprenant une tâche de transformation (24 %), ce qui veut dire que 12 exercices (57 %) comprennent une tâche de conceptualisation et que 10 (48 %) comprennent une tâche d'automatisation. Malheureusement, les tâches de conceptualisation ne permettent pas aux élèves de justifier leurs réponses ou de verbaliser leurs raisonnements. Parmi ces exercices, huit présentent un exemple situé dans le bloc théorique au-dessus de l'exercice et trois en contiennent un.

En plus de ne pas présenter suffisamment d'exemples, cette section contient des exercices qui se déroulent dans des corpus similaires. En effet, 14 des 21 exercices (66,6 %) sont constitués de phrases isolées, six (28,5 %) ont un corpus de groupes de mots et un seul exercice (5 %) est basé sur un court texte. Pourtant, c'est dans des textes que nous souhaitons que les élèves réinvestissent leurs connaissances, et ce, afin de se rapprocher de la situation réelle de production écrite.

---

<sup>40</sup> Exemple de déterminant complexe : *tous les*.

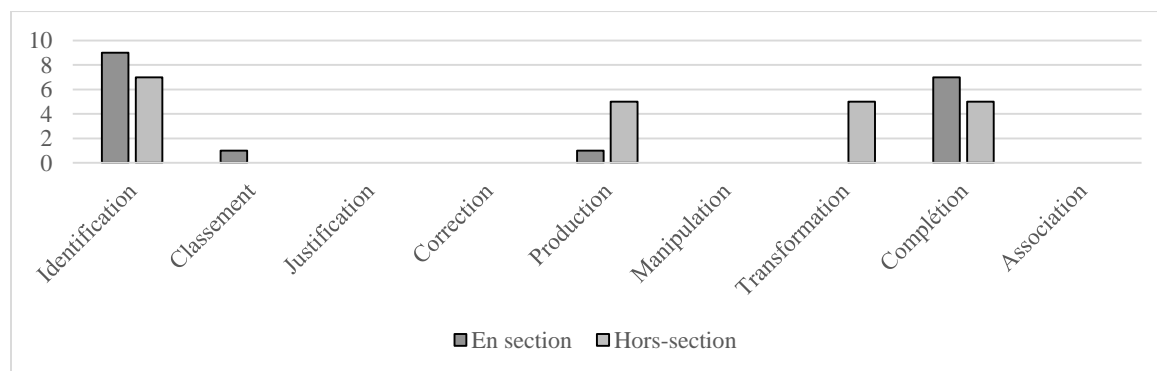


Enfin, la métalangue reliée au déterminant dans les exercices situés hors section est conforme aux prescriptions, lorsqu'elle est présente. En fait, nous observons que le déterminant n'est pas souvent mentionné dans les consignes des exercices hors section, on mentionne plutôt le groupe du nom duquel il fait partie. De ce fait, les élèves doivent inférer qu'ils doivent identifier ou accorder correctement le déterminant.

### Bilan du traitement du déterminant dans le cahier du primaire

En résumé, tel que le montre le graphique 2 présenté ci-dessous, les tâches d'identification et de complétion suivies des tâches de production et de transformation sont les plus nombreuses. Comme mentionné précédemment, nous déplorons le fait qu'aucun des exercices ne requiert de justification de la part des élèves, ce qui permettrait d'accéder à leurs conceptions et de favoriser la conceptualisation du déterminant (principe 1).

**Graphique 2 : Tâches présentes dans les exercices portant sur le déterminant**



Toutefois, cette variété de tâches favorise une conceptualisation de la classe du déterminant, mais nous aurions tout de même aimé retrouver davantage de tâches de classement. Par exemple, nous aurions aimé retrouver un exercice où les élèves pourraient distinguer certains déterminants de certains pronoms, car cela leur aurait permis de bien distinguer la classe du déterminant en procédant par comparaison, ce qui favorise la conceptualisation. Les tâches de classement requièrent des élèves une réflexion grammaticale, l'utilisation de manipulations syntaxiques (par exemple, remplacer le pronom par un nom), l'émission d'hypothèses et leur vérification. Ce genre de tâches est préconisé par nombre de didacticiens du français, et ce, pour atteindre l'une des finalités de la grammaire rénovée, soit le développement des capacités de raisonnement sur la langue (principes 3 et 4). Nous voyons toutefois que ces tâches sont encore loin d'être présentes dans ce cahier d'exercices pour conceptualiser les classes de mots.

Nous notons aussi l'utilisation d'une métalangue non conforme aux prescriptions ministérielles dans la section sur le déterminant lorsqu'on nomme *déterminant article*, ce qui devrait se nommer *déterminant défini* en grammaire rénovée. Cela pourrait nuire à la conceptualisation et au transfert des apprentissages. Il s'agit cependant du seul cas dans l'ensemble des exercices sur le déterminant.

Nous observons également que quelques exercices présentent des exemples, ce qui peut favoriser le transfert, car l'observation de plusieurs cas peut mener à une généralisation de la notion nommée conceptualisation qui, elle, est préalable au transfert (principe 4). Cependant, nous observons aussi qu'aucun exercice ne contient de contrexemples qui pourraient notamment aider les élèves à distinguer le déterminant du pronom.

Dans l'ensemble des exercices portant sur le déterminant, les corpus sont peu variés. En effet, la plupart des exercices sont basés sur un corpus de phrases isolées. On retrouve aussi quelques exercices basés sur des groupes de mots isolés et très peu d'exercices basés sur un court texte. Ce manque de variété dans les corpus d'apprentissages pourrait rendre la mobilisation des connaissances dans des contextes qui se rapprochent davantage des situations de production de phrases ou de courts textes plus difficile pour les élèves (Brissaud & Cogis, 2011a).

En somme, dans l'ensemble, les exercices sur le déterminant ne respectent pas les principes didactiques et pédagogiques pour faire apprendre l'orthographe grammaticale bien qu'ils soient parfois en conformité avec certains aspects d'un principe (exemple : présenter des exemples).

#### **4.3.1.3. Le traitement de l'adjectif**

##### **En section (voir annexe 2.3.1.)**

Dans cette partie du cahier, des caractéristiques de l'adjectif sont présentées et sont travaillées par l'intermédiaire de neuf exercices.

Tout comme pour le nom et le déterminant, la majorité des caractéristiques présentées sont morphologiques. Elles concernent soit la formation du féminin ou du pluriel de l'adjectif. En fait, la sous-section sur l'adjectif comporte deux grandes sections qui, en plus de présenter les règles générales de transformation, exposent toutes les exceptions possibles, même les exceptions des exceptions, comme c'était le cas dans la section sur le nom. Par exemple, pour la formation du féminin, la règle générale est présentée : *Règle générale, on forme l'adjectif féminin en ajoutant un -e à l'adjectif masculin*. Puis, une première exception est présentée : *Pour former le féminin de plusieurs adjectifs, on double la consonne et on ajoute un -e*. Cette exception assez fréquente est accompagnée de sa propre exception : *certains adjectifs en — et font — été au féminin*. Un seul exemple de ce cas particulier est donné : *Ex. : inquiet → inquiète*. Cette présentation qui met l'accent sur les exceptions n'est pas idéale, car elle fait voir la langue comme un ensemble décousu de règles. Il serait préférable de faire ressortir d'abord les grandes régularités pour favoriser la conceptualisation de cette classe de mots. Cette présence importante des caractéristiques morphologiques se reflète dans les exercices. En effet, tous les exercices permettent de travailler les caractéristiques morphologiques de l'adjectif (son genre, son nombre et la formation de son pluriel et de son féminin). Fidèles à la théorie présentée, les exercices sont axés vers les exceptions, ce qui va à l'encontre de l'esprit de la grammaire rénovée qui veut faire voir les grandes régularités de la langue.

La section sur l'adjectif présente aussi une caractéristique sémantique de l'adjectif : *l'adjectif sert à décrire une personne, un animal, un objet ou toute autre réalité*. Un peu plus de la moitié des exercices (56 %) permettent de travailler ces caractéristiques.

Puis, cette section présente deux caractéristiques syntaxiques de l'adjectif : il peut être placé avant le nom, après le nom ou après un verbe comme *être* et il est un receveur d'accord, ce qui veut dire qu'il reçoit le genre et le nombre du nom qu'il accompagne. Les deux tiers des exercices permettent de travailler les caractéristiques syntaxiques de l'adjectif. Malheureusement, nous observons l'inexactitude de la première caractéristique syntaxique présentée, car certains adjectifs nommés adjectifs classifiants doivent obligatoirement être placés après le nom. Prenons, par exemple, l'adjectif *canadien* dans le groupe du nom *un livre canadien*. Cet adjectif ne pourrait pas être placé

avant le nom, car lorsqu'on déplace l'adjectif *canadien*, on obtient le syntagme *un canadien livre* qui devient asyntaxique.

Les neuf exercices qui soutiennent l'apprentissage des caractéristiques de l'adjectif et la conceptualisation de sa classe présentent souvent plus d'une tâche. En effet, au total, ils présentent dix-sept tâches dont dix (59 %) sont des tâches de conceptualisation et sept (41 %) sont des tâches d'automatisation. Parmi les tâches de conceptualisation, on en retrouve cinq d'identification, deux de production, deux d'association et une de classement. Les tâches d'automatisation, elles, sont deux tâches de complétion et cinq de transformation. Nous notons l'absence de tâche de justification qui permettrait d'avoir accès aux conceptions des élèves. De plus, le fait qu'il n'y ait pas d'exercice de correction est déplorable. En effet, dans ce genre d'exercice, le contexte est idéal pour conceptualiser la notion d'adjectif, car les élèves doivent réfléchir à la procédure à utiliser pour vérifier l'accord des adjectifs (et préalablement pour identifier les adjectifs).

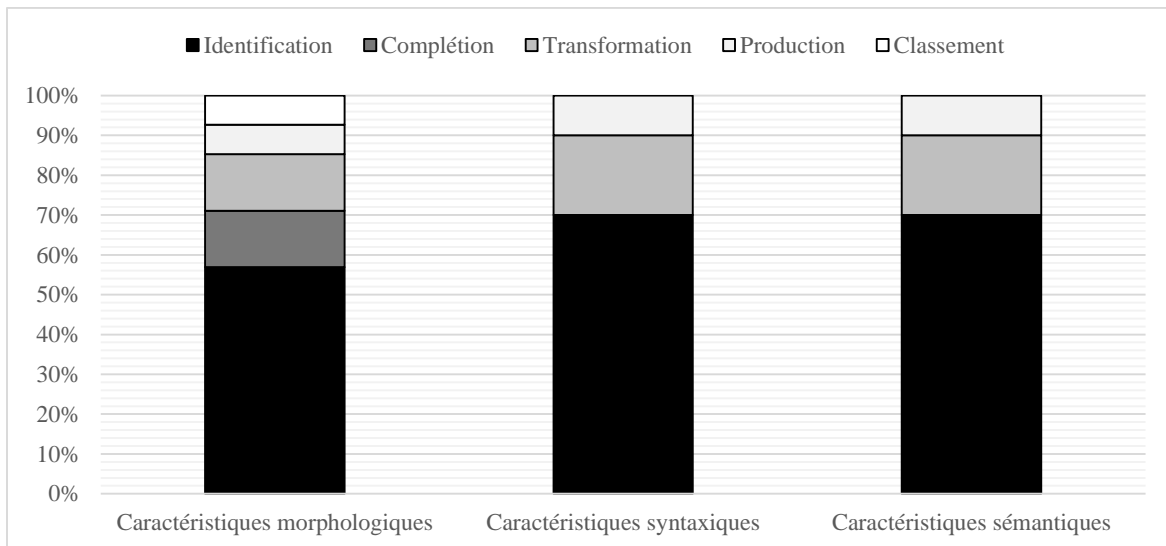
Nous constatons aussi que malgré l'importante présence de tâches d'identification, un seul exercice correspond à ce que les élèves devront faire en situation de production écrite. En effet, la plupart des exercices présentent un corpus assez épuré, ce qui simplifie l'identification de l'adjectif. Seulement un exercice est effectué à partir d'un court texte, un à partir d'une phrase décontextualisée et sept dans un groupe du nom ou tout simplement dans un groupe de l'adjectif composé d'un seul adjectif. Cet écart entre la situation d'exercice et la situation de production pourrait rendre le transfert des apprentissages plus difficile, car il ne favorise pas la création de liens entre la tâche source, l'exercice, et la tâche cible, la production écrite.

La faible présence d'exemples n'est également pas favorable au transfert des connaissances acquises dans les exercices vers la situation d'écriture. En fait, nous observons que cinq exercices (55,5 %) ne présentent aucun exemple, mais que trois (33 %) proposent des exemples qui sont présentés dans les blocs de théorie. Un seul exercice (11 %) présente un exemple qui illustre la procédure que les élèves devraient suivre pour le réussir.

### Le traitement de l'adjectif hors de la section (voir annexe 2.3.2.)

Comme c'était le cas pour les exercices de la section portant sur l'adjectif, la totalité des treize exercices situés en dehors de la section permet un travail sur les caractéristiques de l'adjectif. Tel que l'illustre le graphique 3 ci-dessous, ce travail est accompli par l'intermédiaire de tâches variées dont la plus fréquente est l'identification. Cependant, malheureusement, rien ne nous permet de déterminer sur quelles caractéristiques de l'adjectif les élèves s'appuieront pour effectuer cette tâche. Nous doutons qu'ils utiliseront les caractéristiques morphologiques, car ils n'ont pas eu la chance de découvrir les manipulations syntaxiques permettant de repérer l'adjectif, aucune tâche de manipulation n'étant mise à leur disposition, et ce, autant dans la section portant sur l'adjectif que dans celle hors section. Nous notons également que le travail sur les caractéristiques morphologiques de l'adjectif est moins axé sur les exceptions qu'il ne l'était dans la section portant sur ce dernier.

**Graphique 3 : Tâches à accomplir pour travailler les caractéristiques de l'adjectif**



Nous constatons aussi que huit exercices situés hors section (61,5 %) ne présentent pas d'exemples, mais qu'un exercice (7,5 %) possède un exemple placé dans le bloc théorique au-dessus de lui et que quatre exercices (31 %) disposent d'un exemple. De plus, ces exercices offrent des corpus peu variés : sept de ces exercices (54 %) offrent des corpus constitués de phrases décontextualisées, quatre (31 %) ne présentent que des groupes de l'adjectif isolés et deux (15 %) présentent un court texte. Sachant que les élèves doivent se servir abondamment de leurs

connaissances dans des contextes variés pour approfondir leur compréhension et éventuellement conceptualiser les notions grammaticales (Brissaud & Cogis, 2011 b), nous pensons que les corpus peu variés de cette section ne favorisent pas la conceptualisation de l'adjectif.

### **Bilan du traitement de l'adjectif dans le cahier du primaire**

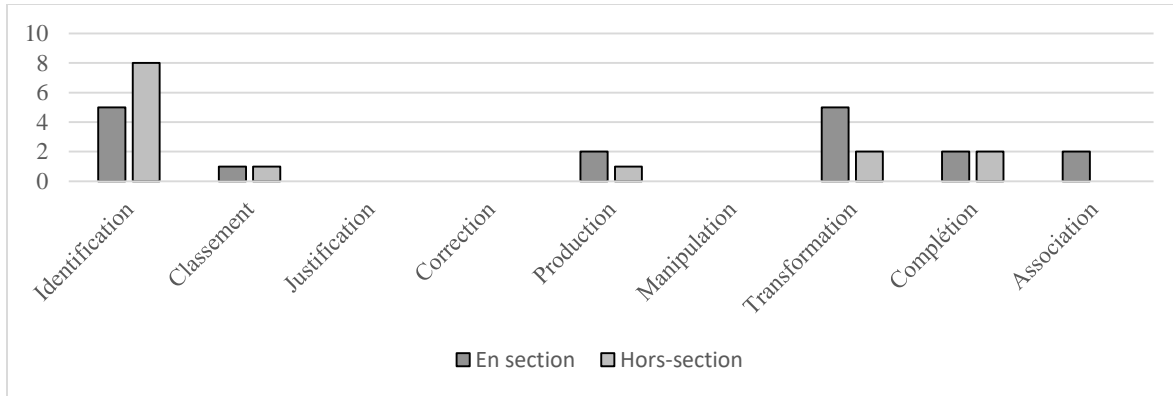
Malgré la présence importante de tâches d'identification, on ne retrouve aucune tâche de justification parmi les exercices portant sur l'adjectif tel qu'illustré dans le graphique 4 ci-dessous. De ce fait, il est impossible d'accéder aux conceptions des élèves, ce qui rend l'identification de la zone proximale de développement assez difficile, voire impossible (principes 1 et 4). Nous observons aussi l'absence de tâches de correction qui pourraient, d'une part, offrir un contexte qui se rapproche des tâches demandées aux élèves (c'est-à-dire corriger les erreurs d'orthographe grammaticale dans un texte) et, d'autre part, permettre la mise en pratique de la procédure complète requise pour faire l'accord en utilisant les outils de la grammaire rénovée (modèle de base et manipulations syntaxiques). Ce genre d'exercices constituerait aussi une occasion pour l'enseignant d'avoir accès aux conceptions des élèves grâce à l'analyse de leurs réponses. Encore une fois, nous notons la faible quantité d'exercices de production, ce qui ne permet pas aux élèves de transférer leurs connaissances dans des situations réelles d'écriture — donc, de favoriser le transfert (principe 4). Enfin, l'absence d'exercices de manipulation ne permet pas aux élèves d'utiliser les manipulations syntaxiques bien que ces dernières soient présentées dans les blocs de théorie. Si on ne fait que présenter les manipulations syntaxiques<sup>41</sup> aux élèves, mais qu'on ne leur demande pas de les utiliser et de justifier leurs réponses (principes 1 et 3), fort à parier qu'ils ne les utiliseront pas d'eux-mêmes. L'enseignement des manipulations syntaxiques devrait faire partie des exercices présentés. Ce n'est pas le cas dans ce cahier. On demeure dans des démarches essentiellement traditionnelles, c'est-à-dire qu'on présente du contenu aux élèves et on leur demande de s'exercer dans des activités qui ne les engagent pas pleinement cognitivement. Rappelons que l'arrivée des outils de la grammaire rénovée (modèle de base et manipulations syntaxiques) nécessite des changements dans les démarches. Nous voyons que même si les contenus du cahier correspondent à ceux de la grammaire rénovée, les démarches demeurent assez

---

<sup>41</sup> L'étude de l'adjectif est pourtant une occasion de faire utiliser les manipulations syntaxiques d'ajout, de déplacement, d'effacement et de remplacement, et ce, pour comprendre les caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques des adjectifs.

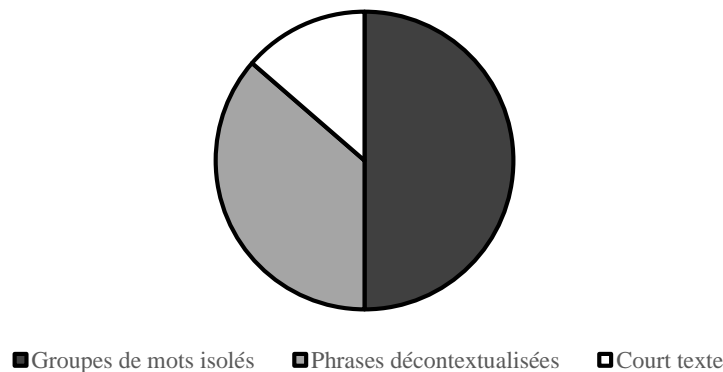
traditionnelles. Sans doute cela s’explique-t-il entre autres par le poids de la tradition associée aux types d’exercices présents dans le matériel scolaire.

**Graphique 4 : Tâches présentes dans les exercices portant sur l’adjectif**



Nous observons aussi que les corpus sont peu variés, tel que l’illustre le graphique 5 ci-dessous. En effet, on retrouve plusieurs groupes de mots isolés : très peu de corpus se rapprochent de la situation réelle d’écriture, ce qui pourrait rendre difficile le transfert des connaissances en situation réelle d’écriture.

**Graphique 5 : Corpus des exercices sur l’adjectif**



Un autre élément nuisant à la préparation du transfert est le fait que la majorité des exercices ne contiennent pas d’exemples (principe 4). En fait, seulement cinq exercices sur 22 en contiennent un et quatre disposent d’un exercice dans la théorie les accompagnant. Cette faible présence d’exemple nuit à la conceptualisation, car elle ne permet pas aux élèves d’observer le nom dans

différentes situations particulières, afin d'établir une généralisation du concept étudié et d'automatiser la procédure à appliquer lorsqu'il rencontre ce type de situations (Tardif, 1999 et Presseau, 2004).

Nous observons aussi que la métalangue est généralement constante et cohérente, sauf lorsqu'il est mentionné que les adjectifs se placent avant ou après le nom, car nous savons que certains adjectifs nommés adjectifs classifiants doivent obligatoirement être placés après le nom (principe 2).

#### **4.3.1.4. Le traitement du pronom**

##### **En section (voir annexe 2.4.1.)**

Dans la sous-section portant sur le pronom, des caractéristiques morphologiques, syntaxiques et sémantiques sont présentées. Ces connaissances sont ensuite travaillées à l'aide de dix exercices.

Tout comme dans les sections portant sur le nom, sur le déterminant et sur l'adjectif, la majorité des connaissances présentées portent sur les caractéristiques morphologiques du pronom. On énonce le fait qu'il soit variable en personne, en genre et en nombre et on présente ses différentes formes. Ensuite, un encadré présente les catégories de pronoms : « personnel, interrogatif, démonstratif, possessif, indéfini, relatif » et des exemples sont donnés dans différents encadrés. Ces encadrés occupent une bonne partie de cette section. Il n'est donc pas surprenant que la totalité des exercices reprend ces notions de différentes façons. En effet, 50 % des exercices reprennent ces notions par l'identification de pronoms appartenant à différentes catégories de pronom, 20 % le font grâce à une tâche de manipulation syntaxique, 10 % le font grâce à une tâche de complétion, de classement ou d'association. Ici encore, l'identification est la tâche la plus fréquente, mais cette fois la manipulation syntaxique de remplacement est proposée aux élèves par l'intermédiaire de deux exercices et de quelques exemples situés dans les blocs théoriques, ce qui pourra les aider à repérer les pronoms lorsqu'ils auront à le faire.



Puis, unissant les caractéristiques syntaxiques et morphologiques, un tableau présente les formes des pronoms personnels lorsqu'ils occupent la fonction du sujet et de complément du verbe. De plus, plusieurs caractéristiques syntaxiques du pronom sont aussi présentées dans cette section. Il est dit du pronom qu'il est un donneur de genre et de nombre avec l'adjectif et qu'il est un donneur de nombre et de personne avec le verbe. Il est précisé que le pronom interrogatif est généralement placé devant un verbe. Il est aussi mentionné que le pronom peut remplacer un mot ou un groupe de mots. Tout comme c'était le cas pour les caractéristiques morphologiques, la totalité des exercices permet de travailler les caractéristiques syntaxiques du pronom.

Enfin, les caractéristiques sémantiques du pronom sont aussi présentées, mais elles occupent moins d'espace. Il est d'abord mentionné que le pronom peut désigner des personnes qui communiquent ou qu'il peut avoir la signification du mot ou du groupe de mots qu'il reprend (pronom de reprise). Cette affirmation n'est pas fausse, mais elle ne permet pas de bien distinguer les différents sens du pronom, car le pronom de reprise peut aussi être un pronom de communication. En effet, si nous prenons ce court extrait : *Maxime console Julie. Il lui dit de ne pas s'en faire.* Nous voyons bien que Maxime communique avec Julie. Les élèves pourraient donc dire avec raison que le *Il* désigne une personne qui communique et qu'il reprend le nom *Maxime*. Dans cette section, le sens de chacune des catégories de pronom est aussi présenté. Seulement un exercice sur les dix présents dans cette section ne permet pas de travailler ces caractéristiques. En effet, le sens du pronom est déjà identifié pour les élèves dans l'exercice 6 (p. 23) qui consiste à remplacer les groupes du nom par un pronom possessif.

Les exercices de cette section incluent la réalisation de seize tâches, dont douze sont des tâches de conceptualisation et quatre sont des tâches d'automatisation, ce qui veut dire que les élèves sont peu amenés à manipuler le pronom dans son environnement grammatical et qu'ils sont davantage amenés à réfléchir sur ses caractéristiques en se basant sur leurs connaissances. Nous notons toutefois que les élèves n'ont jamais à verbaliser leurs connaissances. De ce fait, il est impossible de savoir si les élèves utilisent les nouvelles connaissances qui leur sont enseignées ou s'ils utilisent les connaissances qu'ils possédaient déjà. Il pourrait donc être difficile pour l'enseignant de cibler les difficultés des élèves et de les accompagner dans leurs apprentissages.

Nous notons aussi que ces tâches des corpus sont peu variées. Huit des dix exercices présentent des corpus constitués de phrases décontextualisées. Le seul exercice présentant un texte comme corpus se situe au début de la section et il ne demande aux élèves que d'identifier les pronoms sans justifier leurs réponses et sans verbaliser leur démarche. De ce fait, si cet exercice n'est pas repris avec l'enseignant, il n'apportera probablement aucune nouvelle connaissance aux élèves.

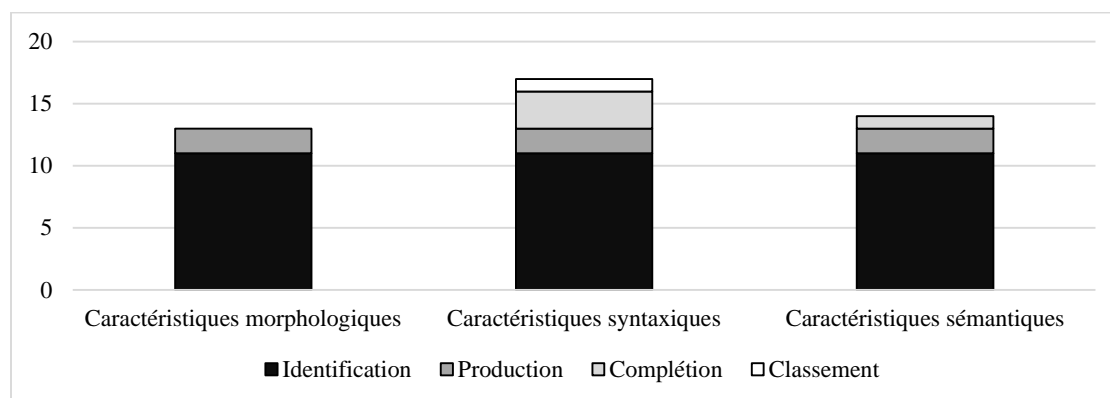
Enfin, nous observons qu'un seul exemple par notion théorique est présenté dans les blocs de théorie, ce qui limite le nombre de contextes différents dans lesquels les élèves peuvent observer le pronom. De plus, aucun contreexemple n'est présenté. Nous aurions souhaité retrouver des exemples et des contreexemples d'identification du pronom permettant de le distinguer du déterminant qui peut avoir la même forme que le pronom.

#### **Le traitement du pronom hors de la section (voir annexe 2.4.2.)**

Alors que 10 exercices se situent dans la section sur le pronom, dix-huit exercices permettant de travailler sur cette classe de mots se trouvent hors de cette section.

Tel que l'illustre le tableau ci-dessous, les caractéristiques syntaxiques sont les plus utilisées dans les exercices situés hors section. En effet, 17 des 18 exercices permettent de travailler les caractéristiques syntaxiques du pronom. De ces 17 exercices, onze (65 %) incluent une tâche d'identification, mais aucun n'inclut de manipulation syntaxique, ce qui amenuise les chances que les élèves se servent de ces dernières pour repérer le pronom. Nous observons aussi que les exercices présentant des tâches d'identification servent au travail sur l'ensemble des caractéristiques du pronom. Enfin, nous observons que, jusqu'à présent, le pronom est la seule classe de mots variables où les caractéristiques morphologiques sont les moins exercées dans les exercices hors section.

**Graphique 6 : Répartition des tâches en fonction des caractéristiques utilisées**



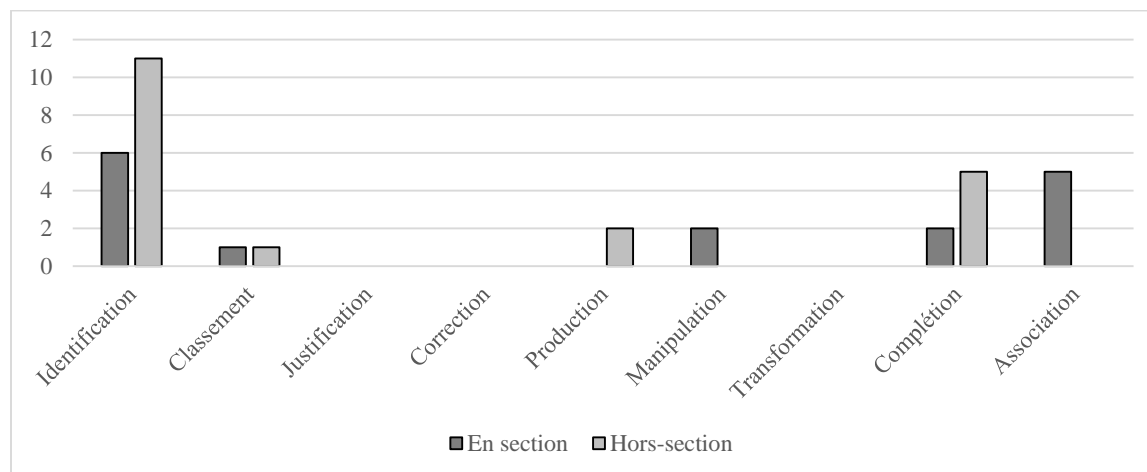
Tous ensemble, les exercices hors section permettent la réalisation de 19 tâches, dont 14 sont des tâches de conceptualisation et cinq sont des tâches d'automatisation. Cependant, bien qu'elles soient censées favoriser la conceptualisation, les tâches de conceptualisation ne nous permettent pas d'en avoir la certitude, car aucun exercice n'exige de verbalisation ou de justification, tout comme c'était le cas pour les exercices situés dans la section sur le pronom. Seulement sept exercices sur dix-huit ne sont pas accompagnés d'un exemple. Ces derniers sont des exercices ne présentant qu'une tâche d'identification.

Tout comme c'est le cas pour les exercices situés hors section portant sur les classes du nom, du déterminant et de l'adjectif, la métalangue des exercices situés hors section est adéquate, car les exercices ne font pas souvent mention directe du pronom et lorsqu'ils le font, ils utilisent une métalangue conforme aux prescriptions ministérielles.

### **Bilan du traitement du pronom dans le cahier du primaire**

Comme le révèle le graphique 7 ci-dessous, l'ensemble des exercices portant sur le pronom font peu appel à la métacognition des élèves (principe 4). En effet, on ne retrouve aucun exercice où les élèves doivent justifier leurs réponses, verbaliser leur démarche ou même laisser des traces de leur démarche, ce qui ne nous permet pas d'accéder à leurs conceptions (principe 1). De ce fait, il devient difficile de situer les exercices à venir dans leur zone de proche développement (principe 4).

**Graphique 7 : Tâches présentes dans les exercices portant sur le pronom**



Nous notons aussi que les élèves n'ont accès qu'à deux exercices comprenant une tâche de production, ce qui est très peu. De plus, ces exercices n'exigent que la production d'une phrase. Par exemple, dans l'exercice 9 de la page 43, les élèves doivent composer une phrase en utilisant l'homophone<sup>42</sup> « s'en ». En raison de leur grande simplicité, ces exercices ne permettront pas à eux seuls de bien conceptualiser le pronom. Nous déplorons la faible présence d'exercices de manipulations. Seulement deux exercices permettent d'utiliser la manipulation syntaxique de remplacement, donc de mettre en œuvre une procédure permettant d'identifier le pronom et d'engager intellectuellement l'élève dans ses apprentissages (principe 3).

Nous observons aussi que les corpus des exercices sont peu variés. En effet, la plupart des exercices (81 %) sont constitués de phrases décontextualisées, ce qui ne favorise pas la conceptualisation. En effet, les élèves doivent avoir accès à plusieurs situations particulières pour pouvoir se créer une généralisation du concept de pronom. La conceptualisation étant une étape préalable au transfert, ce manque de variété dans les corpus affectera également le transfert des connaissances (principe 4).

<sup>42</sup> Bien que le terme *homophone* ne fasse plus partie de la métalangue prescrite, nous ne pensons pas que son usage soit problématique ici.

D'un point de vue plus positif, nous observons que plus de la moitié des exercices portant sur le pronom offrent un exemple soit dans la théorie accompagnant l'exercice (52 %) ou directement dans l'exercice (4 %), ce qui va favoriser la conceptualisation du pronom.

#### **4.3.1.5. Le traitement du verbe**

##### **En section (voir annexe 2.5.1.)**

Dans cette section du cahier, des connaissances sont présentées et elles sont travaillées par l'intermédiaire de quatre exercices dont deux incluent une tâche d'identification du verbe.

Des caractéristiques sémantiques sont d'abord présentées. Il y est mentionné que le verbe exprime une action ou une caractéristique du sujet de la phrase, ce qui restreint les possibilités sémantiques du verbe à deux sens<sup>43</sup>. Deux exemples sont présentés. Dans le premier exemple, le verbe exprime une action : *Les entraîneurs fêtent leur victoire*. Dans le deuxième exemple, le verbe exprime une caractéristique du sujet : *Les joueurs sont comblés*. Il est précisé qu'un verbe qui exprime une caractéristique du sujet est un verbe attributif. On mentionne que le verbe *être* est le verbe attributif le plus souvent utilisé. Nous observons que cette description met de côté la caractéristique sémantique principale du verbe : le fait qu'il exprime le temps. Curieusement, cette valeur de temps est travaillée dans le seul exercice ciblant les caractéristiques sémantiques du verbe : un exercice présentant une tâche de production les ciblant précisément en demandant aux élèves de composer des phrases qui expriment le passé, le présent et le futur. Les deux autres exercices permettant de travailler les caractéristiques sémantiques sont des exercices d'identification du verbe pour lesquels il nous est impossible de connaître la démarche des élèves, car ils n'exigent pas de justification ni de verbalisation.

Des caractéristiques syntaxiques sont aussi présentées. Il est mentionné que le verbe est un receveur d'accord qui reçoit la personne et le nombre du pronom sujet ou du noyau du GN sujet.

---

<sup>43</sup> Plusieurs autres sens possibles peuvent être attribués au verbe (ex : opinion, sentiment, parole, transformation, sensation, etc.)

Des stratégies pour repérer un verbe conjugué<sup>44</sup> sont présentées dans un encadré « clé ». Il y est suggéré d'encadrer le verbe conjugué par *ne... pas* pour le repérer. L'exemple suivant est présenté : *Giorgio achète le foulard* → *Giorgio n'achète pas le foulard*. Cet exemple est utile pour tous les verbes conjugués à un temps simple, mais il aurait été bien d'en présenter un pour les verbes aux temps composés, car dans leur cas, ce n'est que l'auxiliaire qui est encadré par *ne... pas*. Une autre stratégie est aussi proposée. Il est suggéré de conjuguer le verbe à un autre temps pour le repérer. Un exemple avec le verbe *achète* est proposé. Il aurait été intéressant d'en proposer un où l'identification du verbe est plus difficile. Par exemple, on aurait pu utiliser le verbe *avoir (a)* qui est souvent problématique pour les élèves en raison de l'homophone *à* (préposition). Cet encadré « clé » est suivi d'un exercice composé d'une tâche d'identification du verbe qui permet notamment de travailler les caractéristiques syntaxiques du verbe. Cependant, tout comme l'ensemble des exercices, cette tâche d'identification n'est pas jumelée à une tâche de manipulation ; on présente des manipulations, mais on ne demande pas aux élèves de les utiliser. Plus loin dans la section, on indique que pour savoir si un verbe est attributif, il suffit de le remplacer par le verbe *être*, ce qui n'est pourtant pas toujours possible. En effet, le verbe *être* n'a pas le même sens dans la phrase *Je suis à Québec* que dans la phrase *Je suis grande*.

Enfin, des caractéristiques morphologiques sont présentées. Il est mentionné qu'en plus de changer de forme selon la personne et le nombre, il change de forme selon le temps qu'il exprime. Ces caractéristiques sont travaillées par l'intermédiaire des quatre exercices de la section. Le premier permet l'observation de ses formes grâce à l'identification ciblée. Le deuxième permet aux élèves d'expérimenter ses caractéristiques en produisant des phrases. Le troisième permet d'observer sa forme en fonction du sujet qui commande son accord et le quatrième est un exercice présentant une tâche de complétion où les élèves doivent identifier le sujet et le temps pour accorder le verbe correctement. Bien qu'assez loin de la situation réelle d'écriture, ces exercices permettent aux élèves de bien saisir les caractéristiques morphologiques du verbe. Nous aurions souhaité les voir accompagnés de tâches de justification donnant accès aux conceptions des élèves et de tâches de production et de correction plus complexes tissant des liens entre la situation d'exercice et la situation de production écrite.

---

<sup>44</sup> Cette façon de parler du verbe pose problème. Un verbe est toujours conjugué à un mode-temps : infinitif présent, participe passé, participe présent, présent de l'indicatif.

### **Le traitement du verbe hors de la section (voir annexe 2.5.2.)**

Un plus grand nombre d'exercices permettant de travailler le verbe se situent hors de la section qui lui est réservée : 4 se situent dans la section sur le verbe alors que 27 se trouvent hors de cette section. Cependant, une section entière du cahier (18 pages) porte sur la conjugaison, mais nous avons décidé de la laisser de côté, puisque nous nous intéressons aux caractéristiques de la classe du verbe. Les élèves doivent savoir qu'il peut être conjugué, mais ils ne doivent pas connaître l'ensemble de la conjugaison pour être capables de repérer le verbe.

Parmi ces 27 exercices, 26 (96 %) permettent de travailler les caractéristiques syntaxiques du verbe, ce qui fait de ces caractéristiques les plus travaillées tout comme c'était le cas pour le pronom. De ces 26 exercices, 16 (61,5 %) sont des exercices comprenant une tâche d'identification, cinq sont des exercices comprenant une tâche de production et cinq (19 %) sont des exercices comprenant une tâche de complétion. Bien qu'ils soient nombreux, aucun des exercices présentant une tâche d'identification n'exige de justification ou de verbalisation de la démarche de repérage. Il s'agit d'une lacune importante, car elle nous empêche d'avoir accès aux conceptions des élèves. Les exercices présentant une tâche de production sont tous des exercices où les élèves doivent composer une phrase et donc utiliser un verbe. Puis, les exercices comprenant une tâche de complétion demandent aux élèves de compléter des phrases avec un verbe lorsque nécessaire. Ce sont tous des exercices portant sur les homophones comme l'exercice 1 de la page 39 où les élèves doivent choisir entre la préposition *à* et le verbe *a*. Ils pourraient permettre de travailler une manipulation syntaxique pour repérer le verbe : le remplacement par le même verbe conjugué à l'imparfait de l'indicatif si l'élève utilise la stratégie qui lui est présentée. En effet, nous remarquons qu'aucun de ces exercices n'inclut une tâche de manipulation obligatoire, bien que des manipulations syntaxiques soient présentées dans la section portant sur le verbe. Nous ne pouvons qu'espérer que les élèves s'en servent pour identifier les verbes, car aucune justification ni verbalisation ne leur est demandée dans ces exercices.

Ensuite, les caractéristiques morphologiques du verbe sont travaillées par 22 des 27 exercices situés hors de la section portant sur le verbe, dont 16 (73 %) sont des exercices présentant une

tâche d'identification du verbe. Parmi ces exercices, on ne retrouve qu'un seul exercice comprenant une tâche de transformation. Cette faible présence d'exercices de transformation s'explique par le fait que nous avons laissé de côté la section portant sur la conjugaison. Enfin, on retrouve aussi des exercices comprenant une tâche de production et de complétion permettant l'utilisation de ces caractéristiques dans les exercices hors section. Puis, les caractéristiques sémantiques sont travaillées par les 16 exercices d'identification et par les cinq exercices de production.

Seulement trois exercices (11 %) contiennent un exemple et neuf (33 %) bénéficient d'un exemple placé dans un bloc théorique, ce qui laisse 15 (56 %) exercices sans exemples. De plus, lorsque des exemples sont donnés, on ne précise pas comment repérer ni comment accorder le verbe. En fait, on tient pour acquis que les élèves savent repérer et accorder le verbe. De ce fait, les exemples présentés n'ont pas une grande valeur didactique pour l'apprentissage du verbe.

Nous observons aussi que les exercices présentent des corpus assez similaires. En effet, 26 exercices (96 %) possèdent des corpus composés de phrases décontextualisées alors qu'un seul (4 %) présente un corpus composé d'un court texte. Ce manque de variété peut nuire à l'activation des liens entre la situation d'exercice et la situation de production écrite (Brissaud & Cogis, 2011 b) et il peut aussi nuire à la conceptualisation du verbe, car pour approfondir sa compréhension, les élèves doivent se servir abondamment de leurs connaissances dans des contextes variés (Brissaud & Cogis, 2011 b).

Tout comme c'est le cas pour les exercices situés hors sections portant sur les classes du nom, du déterminant, de l'adjectif et du pronom, la métalangue des exercices situés hors section est adéquate, mais les exercices ne mentionnent pas souvent le verbe (on sous-entend son utilisation) et lorsqu'ils le font, ils utilisent une métalangue conforme aux prescriptions ministérielles.

En résumé, 21 exercices (78 %) présentent des tâches de conceptualisation (identification et production) et six (22 %) présentent des tâches d'automatisation (complétion et transformation). Bien qu'on retrouve une majorité de tâches de conceptualisation, rien ne nous assure que la

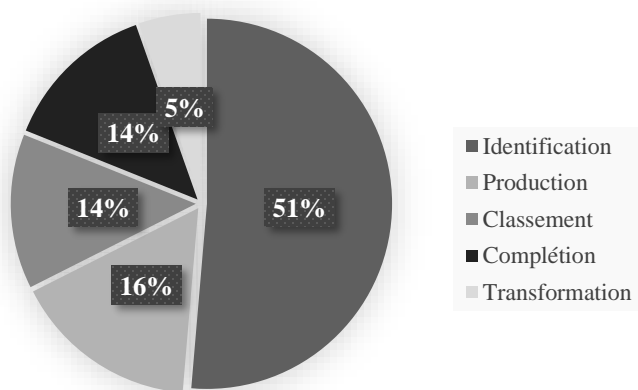


métacognition des élèves sera sollicitée, car on ne leur demande jamais de justifier leurs choix ou de verbaliser leur démarche ni même d'utiliser les manipulations syntaxiques.

### **Bilan du traitement du verbe dans le cahier du primaire**

En résumé, parmi les 31 exercices portant sur le verbe, 19 sont des exercices comprenant une tâche d'identification pour laquelle aucune justification n'est exigée. Tel que l'illustre le graphique 8, ces tâches constituent une partie importante du travail proposé aux élèves.

**Graphique 8 : Tâches présentes dans les exercices portant sur le verbe**



Nous observons une présence marquée des tâches d'identification et de production dans le graphique 8 ci-dessus. Cette présence pourrait être favorable à la conceptualisation de la classe du verbe si les exercices permettaient d'accéder aux conceptions des élèves, mais dans la situation actuelle, on peut difficilement juger de leur efficacité. En effet, les tâches de conceptualisation telles que l'identification et la production sont basées sur les connaissances des élèves alors si nous n'avons pas accès à leurs réflexions et leurs démarches, nous ne pouvons pas évaluer les apprentissages que ces exercices leur permettent de faire.

De plus, aucun exercice ne contient une tâche de manipulation bien que deux manipulations syntaxiques permettant de repérer le verbe soient présentées dans la section portant sur le verbe. Ainsi, on ne peut que souhaiter que les élèves se servent de ces dernières.

Nous notons aussi que seulement 9,6 % des exercices présentent un exemple qui souvent ne laisse pas voir la démarche empruntée, ce qui complexifie le travail des élèves, car ils doivent deviner quelle démarche utiliser pour obtenir le résultat attendu. Par exemple, dans l'exercice 1 de la page 89, les élèves doivent relier le sujet au verbe conjugué par une flèche, vérifier son accord et le corriger si nécessaire. Cependant, dans l'exemple, on ne voit qu'un sujet encadré relié au verbe conjugué. Aucune information n'est donnée sur la façon de repérer le verbe ou sur la façon de l'accorder correctement. Ainsi, les élèves peuvent difficilement se baser sur ce modèle pour réaliser l'exercice. Heureusement, seize exercices (52 %) bénéficient d'exemples dans les blocs théoriques qui sont plus complets.

Bien que nous aurions pensé que l'union des exercices hors section et des exercices situés dans la section sur le verbe donne accès à une plus grande variété de corpus aux élèves, nous constatons que 90 % des exercices présentent des corpus composés de phrases décontextualisées. En fait, seulement trois exercices présentent un court texte, ce qui est assez peu. En effet, nous souhaitons que les élèves utilisent leurs connaissances dans leurs propres textes, il serait donc préférable de les amener à les utiliser de plus en plus dans des textes, ce qui permettrait d'activer les liens entre la situation d'exercice et la situation de production écrite (Brissaud & Cogis, 2011 b).

Enfin, nous notons l'emploi d'une métalangue constante et presque toujours cohérente. En effet, la métalangue n'est pas juste lorsqu'il est mentionné que pour savoir si un verbe est attributif, il suffit de le remplacer par le verbe *être*, car cela ne fonctionne pas dans tous les cas.

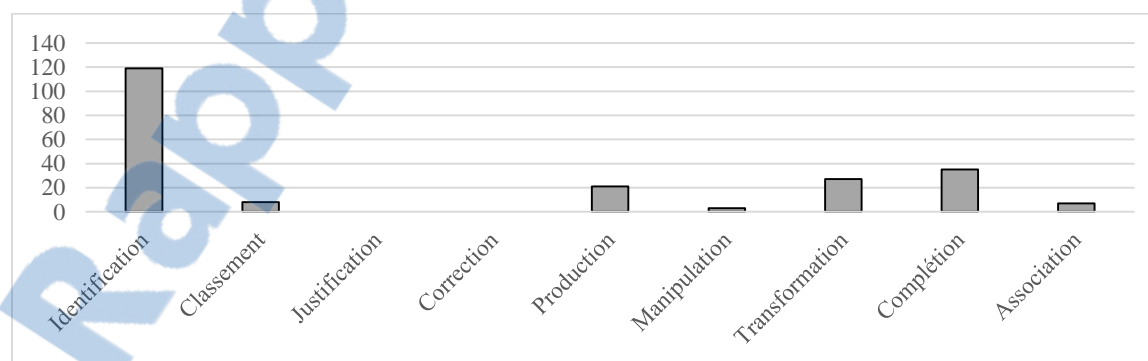
#### **4.3.2. Bilan du traitement des classes de mots variables dans le cahier du primaire et réponse à nos questions de recherche**

Quels types d'exercices grammaticaux portant sur les classes de mots variables retrouve-t-on dans ce cahier ?

*Rappelons d'abord que les types d'exercices sont définis en fonction des tâches à accomplir dans ce mémoire, c'est pourquoi il sera ici question de tâches et non de types d'exercices.*

Pour être en mesure de noter l'information grammaticale correcte grâce aux graphèmes, il faut d'abord être capable de repérer les différentes classes de mots (Nadeau, 1996). C'est probablement ce constat qui permet d'expliquer que pour toutes les classes de mots présentées, la tâche la plus fréquente est celle d'identification. En effet, ce sont 62 % des exercices portant sur le nom, 56 % des exercices portant sur le déterminant, 58,5 % des exercices portant sur l'adjectif, 60,5 % des exercices portant sur le pronom et 67 % des exercices portant sur le verbe qui incluent une tâche d'identification. Parmi les tâches d'identification, nous retrouvons des tâches où les élèves doivent identifier la classe de mots, mais aussi ses caractéristiques (principalement morphologiques : genre, nombre) ou ses donneurs d'accord (lorsque le mot est un receveur d'accord). Malgré l'importante présence des tâches d'identification, les tâches où l'identification se fait dans un contexte semblable à celui de la situation de production écrite<sup>45</sup> demeurent rares. En fait, nous n'en retrouvons que trois pour le nom (5 % des exercices), trois pour le verbe (9,6 % des exercices), trois pour l'adjectif (9,6 % des exercices), deux pour le pronom (11 % des exercices) et un pour le déterminant (4 % des exercices), ce qui est très peu et qui pourrait ne pas suffire à activer les liens entre la situation d'exercice et la situation de production. Ces liens sont pourtant nécessaires pour amener les élèves à mobiliser leurs connaissances dans leurs écrits. Nous notons aussi la très faible présence d'exercices de manipulation qui auraient pu faciliter l'identification des classes de mots en donnant des outils de repérage efficaces aux élèves. La seule mention des manipulations syntaxiques dans les contenus notionnels n'assure pas que les élèves développent des compétences pour les utiliser à bon escient dans les bons contextes.

**Graphique 9 : Tâches présentes dans les exercices portant sur les classes de mots variables**



<sup>45</sup> Par contexte de situation de production écrite, nous entendons une situation où l'élève est placé devant un texte suivi comprenant des phrases complètes dans lesquelles il doit identifier diverses classes de mots, réfléchir à une procédure et à sa pertinence par rapport d'autres procédures.

En plus d'être capables d'identifier la classe de mots, les élèves doivent connaître ses formes possibles pour pouvoir les utiliser lorsque ce sera nécessaire. C'est probablement ce qui explique que la deuxième tâche la plus fréquente est la transformation. Par transformation, nous entendons le changement de genre ou de nombre d'un mot donné selon la règle qui régit ce changement. Nous observons que cette tâche est plus fréquente dans les exercices situés dans les sections portant sur les différentes classes de mots que dans les exercices situés hors de ces sections. Nous pensons qu'il en est ainsi car la transformation est une tâche d'automatisation qui permet aux élèves de s'approprier les connaissances relatives à la classe de mots ciblée sans ajouter une charge relative associée à la gestion des autres phénomènes grammaticaux et linguistiques qui l'entourent. Ainsi, dans une approche ciblant une seule classe de mots à la fois, il semble cohérent de faire apprendre les caractéristiques morphologiques propres à chaque classe, car cela permettra ensuite aux élèves d'utiliser leur énergie cognitive pour travailler sur d'autres aspects de leur phrase, de leur texte.

Enfin, nous remarquons l'absence d'exercices comprenant une tâche de justification ou de correction. Alors que l'absence d'exercices comprenant une tâche de justification nuit aux apprentissages en nous empêchant d'accéder aux conceptions des élèves, l'absence d'exercices comprenant une tâche de correction nuit à la création de liens entre la situation d'exercice et la situation réelle d'écriture, ce qui nuit à la conceptualisation des classes de mots et, de ce fait, au transfert des connaissances en situation d'écriture.

Nous notons également la faible présence de tâches de classement, lesquelles pourraient permettre aux élèves de s'engager dans une réflexion grammaticale, d'utiliser des manipulations syntaxiques (par exemple, remplacer le pronom par un nom), d'émettre des hypothèses et de les vérifier. Ce genre de tâches est préconisé par nombre de didacticiens du français, et ce, pour atteindre l'une des finalités de la grammaire rénovée, soit le développement des capacités de raisonnement sur la langue, mais il n'est que très peu présent dans les exercices de ce cahier.

En somme, nous observons qu'on a inséré des éléments de grammaire rénovée dans ce cahier, mais nous notons que les démarches n'ont pas suivi les changements conceptuels.

### Les exercices de grammaire permettent-ils de conceptualiser les classes de mots variables ?

Considérant les tâches que présentent les exercices du cahier *Les trésors de la grammaire*, il nous est impossible de réellement savoir si les élèves pourraient conceptualiser les classes de mots variables, car la grande majorité des exercices ne permettent pas d'accéder aux conceptions des élèves. De plus, les démarches cognitives liées à ces exercices ne permettent pas d'observer, de classer, d'émettre des hypothèses,... bref, d'adopter un « nouvel esprit grammatical » comme il est censé l'être en grammaire rénovée. Toutefois, plusieurs éléments pouvant former le concept de nom, de déterminant, d'adjectif, de pronom et de verbe sont exposés dans ce cahier. Pour chaque classe de mots, des caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques sont présentées, mais on ne les retrouve pas en proportions égales. En effet, nous observons une prédominance des caractéristiques morphologiques qui se reflète dans les exercices. La quasi-totalité des exercices portant sur la classe du déterminant (78,1 %), du nom (94,6 %), du pronom (96,4 %) et du verbe (96,8 %) permet de mettre en pratique leurs caractéristiques morphologiques respectives alors que la totalité des exercices portant sur la classe de l'adjectif le permettent. La prédominance de ces caractéristiques n'est pas surprenante, car comme mentionné précédemment, en orthographe grammaticale, on fait principalement appel au principe morphogrammique, c'est-à-dire au fait que les graphèmes servent à noter des informations grammaticales<sup>46</sup>(Angoujard, 2007 ; Catach et coll., 1980).

### Les exercices de grammaire permettent-ils aux élèves de transférer leurs connaissances des classes de mots variables en situation de production écrite ?

Tel que mentionné à plusieurs reprises dans ce mémoire, pour pouvoir faire un transfert positif de leurs connaissances, les élèves doivent d'abord les avoir encodées, conceptualisées, ce que les exercices de ce cahier ne permettent pas de faire à eux seuls. Quelques autres facteurs peuvent aussi expliquer pourquoi les exercices ne permettent pas de conceptualiser les classes de mots variables, et donc, de transférer ses connaissances en situation réelle de production écrite.

---

<sup>46</sup> Le principe morphogrammique englobe aussi le fait que les graphèmes servent à noter des informations lexicales, mais cela ne concerne pas notre objet de recherche.

D'abord, pour que les apprentissages spécifiques puissent mener à la conceptualisation et au transfert des connaissances, il faut qu'ils aient été effectués en utilisant une métalangue pertinente et cohérente. Comme nous l'avons remarqué précédemment, dans l'ensemble, la métalangue correspond à celle prescrite par le programme de formation, mais certains termes issus de la grammaire traditionnelle tels que le « déterminant article » et certaines descriptions de caractéristiques, comme celle des caractéristiques sémantiques du nom, ne sont pas conformes aux prescriptions. Par ailleurs, comme il est rare que l'on demande aux élèves de justifier leurs réponses, les occasions de faire développer la métalangue aux élèves sont peu nombreuses. Rappelons que l'acquisition de la métalangue se fait à travers les activités, qu'elle accompagne le travail de conceptualisation (Lord et Élalouf, 2016).

Ensuite, la présence d'exemples peut aussi faciliter la conceptualisation et le transfert. Nous constatons que plus de la moitié des exercices (52 %) ne sont pas accompagnés d'un exemple dans ce cahier. Nous notons aussi que les exemples sont plus souvent présentés dans la théorie que dans les exercices. En effet, seulement 9 % des exercices incluent un exemple alors que 39 % des exercices bénéficient d'un exemple se situant dans la théorie. Il aurait été souhaitable de retrouver davantage d'exemples, car ils permettent aux élèves de bien saisir ce qu'ils doivent accomplir et de mieux comprendre l'utilité des connaissances qu'ils tentent d'acquérir.

Puis, le fait de travailler dans des corpus semblables au contexte réel de production peut faciliter le transfert et le fait de travailler dans des corpus variés favorise la conceptualisation. Dans ce cahier, seulement 8 % des exercices permettent aux élèves de travailler dans un contexte semblable à celui où ils devront réutiliser leurs connaissances, c'est-à-dire dans un texte — un court texte, du moins. De plus, certains des exercices utilisant des textes comme corpus sont très simplifiés pour les élèves. Par exemple, on retrouve des textes troués où les élèves n'ont qu'à compléter les phrases en ajoutant les mots qui leur sont proposés en les orthographiant correctement. Pourtant, pour qu'un exercice de grammaire permette le raisonnement grammatical et pour qu'il soit efficace, « rien ne doit être identifié d'avance pour l'élève » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 126).

En somme, nous ne pensons pas que les exercices portant sur les classes de mots variables du cahier *Les trésors de la grammaire* puissent permettre aux élèves d’acquérir des connaissances qu’ils seront capables de transférer en situation de production écrite à coup sûr, car ils ne permettent pas la conceptualisation qui est préalable au transfert.

Somme toute, les exercices de grammaire proposés dans le cahier *Les trésors de la grammaire* favorisent-ils le développement des compétences attendues en orthographe grammaticale ?

Les réponses à nos questions spécifiques de recherche nous permettent de constater que malgré le fait que la métalangue et que la théorie soient souvent conformes à la grammaire rénovée, les procédures proposées aux élèves demeurent assez traditionnelles. De ce fait, elles ne permettent ni l’utilisation d’outils ni la création d’une réflexion métalinguistique par les élèves, ce qui leur permettrait de développer les compétences attendues en orthographe.

### **4.3.3. Traitement des classes de mots variables dans le cahier du secondaire**

Cette section présente le traitement du nom, du déterminant, de l’adjectif, du pronom et du verbe dans le cahier du secondaire. Nous avons choisi de les présenter le traitement de ces classes de mots dans cet ordre, car elles sont présentées dans cet ordre dans le cahier que nous analysons.

#### **4.3.3.1. Le traitement du nom**

##### **En section (voir annexe 2.6.1.)**

Dans cette section du cahier, des caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques du nom sont présentées et travaillées par l’intermédiaire de six exercices.

D’abord, les caractéristiques sémantiques du nom sont présentées. On expose d’abord les différences sémantiques entre le nom propre et le nom commun. Ensuite, une rubrique « ... sert à... » poursuit la présentation des caractéristiques sémantiques du nom en mentionnant que le nom sert à : « désigner diverses réalités : des personnes, des animaux, des lieux, des objets, etc. ; ajouter une précision, s’il est le noyau d’un GN complément du nom. Nous constatons qu’il s’agit

d'une liste d'exemples et non de traits sémantiques propres au nom. Cela pourrait nuire aux élèves, car s'ils rencontrent un nom qui ne peut pas se rattacher aux exemples présentés, ils auront plus de difficulté à l'identifier. Par exemple, s'ils rencontrent le nom *temps* qui n'est pas en lien avec les exemples présentés, ils seront pris au dépourvu. De plus, l'utilisation du mot *réalités* dans la description des caractéristiques sémantiques peut amener les élèves à penser que tous les noms sont réels, qu'ils correspondent à quelque chose ou à quelqu'un qui existe. Cela pourrait mener à un questionnement pour les noms désignant des émotions ou des choses qui n'existent pas. La moitié des exercices de cette section du cahier permettent ensuite aux élèves de mettre en application leurs connaissances sur les caractéristiques sémantiques du nom. Ces exercices incluent des tâches de complétion, d'identification, de justification et de manipulation. Par exemple, l'exercice *Déjouez le piège !* de la page 81 demande aux élèves d'identifier le nom en disant si les mots en gras dans les phrases sont des noms et il leur demande également de justifier leurs réponses.

Puis, une caractéristique morphosémantique et des caractéristiques syntaxiques sont aussi présentées. Il est indiqué que le nom est variable en nombre, et parfois, en genre, selon la réalité qu'il désigne et qu'il donne son genre et son nombre au déterminant et à l'adjectif (il est donneur d'accord). De plus, une rubrique *MS* explique qu'on peut utiliser le remplacement pour repérer le nom. Cette manipulation est travaillée par les élèves dans l'exercice 4 de la page 80. Elle peut ensuite être réutilisée par les élèves pour justifier leurs réponses de l'exercice *Déjouez le piège* précédemment décrit. Les autres caractéristiques syntaxiques peuvent être exercées au numéro 3 de la page 80, car il s'agit d'un exercice où les élèves doivent repérer le nom pour lequel nous supposons qu'ils peuvent se baser sur l'ensemble des caractéristiques du nom pour le repérer.

Enfin, des caractéristiques morphologiques du nom sont présentées. Il est mentionné que la plupart des noms ont un genre fixe. Deux renvois au référentiel sont proposés. Le premier concerne la formation du pluriel des noms et des adjectifs et le second concerne la formation du féminin des noms et des adjectifs. Dans les sections correspondantes du référentiel, on présente des caractéristiques morphologiques du nom. La forme simple et les formes complexes (composée, dérivée) du nom sont présentées et leur composition est expliquée. La majorité des exercices de



cette section font travailler les caractéristiques morphologiques du nom. Parmi les six exercices, deux (33,3 %) comprennent une tâche d'identification. Les autres (66,6 %) sont des exercices comprenant des tâches de complétion, de classement, de justification et de correction. Nous observons donc une variété dans les exercices, ce qui permet aux élèves d'utiliser leurs connaissances de différentes façons et de conceptualiser la classe du nom.

De par la présence de tâches de justification et de correction, nous observons que les conceptions des élèves peuvent être accessibles. Nous observons aussi que quatre des six exercices de cette section contiennent un exemple qui permet aux élèves de mieux cerner ce qu'ils doivent faire et surtout de mieux comprendre l'utilité de ce qu'ils font, ce qui leur permet de préparer le transfert de leurs apprentissages (Haskell, 2001).

La variété de corpus que présentent les exercices est un aspect positif. En effet, un tiers des exercices ont un corpus composé de groupes de mots, un autre tiers ont un corpus composé de phrases décontextualisées et un dernier tiers ont des corpus composés de courts textes.

Au total, les six exercices de cette section comportent sept tâches de conceptualisation (justification, correction, classement, identification) et trois tâches d'automatisation (complétion, manipulation). Alors que ces dernières vont permettre aux élèves d'automatiser la formation du pluriel et du féminin du nom, les tâches de conceptualisation vont les amener à utiliser leurs connaissances pour résoudre des situations. Malgré la présence de sept tâches de conceptualisation dans cette section, seule une tâche de justification jumelée à une tâche d'identification va permettre aux élèves de verbaliser leurs démarches, ce qui va leur permettre de mettre des mots sur leur pensée et de remettre en question leurs stratégies ou de les valider (Cogis, 2005).

### **Le traitement du nom hors de la section (voir annexe 2.6.2.)**

On retrouve cinq fois plus d'exercices portant sur le nom à l'extérieur de la section qui lui est réservée que dans cette dernière, car le nom est réutilisé dans les différentes sections du cahier comme celles portant sur le groupe du nom et sur les accords avec le nom. Nous pensons que cette plus grande quantité d'exercices hors section s'explique par le fait que la section sur le nom

constitue une révision de ce qui a été fait au primaire, le nom étant un concept travaillé depuis la première année du primaire.

La totalité de ces exercices permet de travailler les caractéristiques morphologiques du nom. Cependant, 36,7 % de ces exercices sont des exercices comprenant une tâche d'identification qui ne ciblent pas explicitement ces caractéristiques. En fait, 50 % des exercices incluent l'identification de caractéristiques morphologiques. Puis, l'autre 50 % exige que les élèves utilisent leurs connaissances sur la morphologie du nom. Par exemple, pour accomplir la tâche de transformation, les élèves doivent savoir comment modifier la forme du nom en fonction du contexte grammatical.

Les caractéristiques syntaxiques du nom sont travaillées dans 73,3 % des exercices situés hors section. Cependant, seulement trois exercices sont directement axés sur ces dernières. En effet, 19 de ces 22 exercices sont des exercices comprenant une tâche d'identification du nom. Les exercices qui ciblent directement les caractéristiques syntaxiques du nom sont les suivants : un exercice comprenant une tâche de manipulation syntaxique où les élèves doivent remplacer un nom par un autre nom, un exercice comprenant une tâche de production où les élèves doivent placer le nom au bon endroit dans la phrase et donner son nombre et son genre à ses receveurs, puis, un exercice comprenant une tâche de complétion où les élèves doivent compléter l'accord de mots en observant l'emplacement du nom par rapport à ces mots dans les phrases du texte.

Enfin, les caractéristiques sémantiques du nom sont seulement travaillées dans les exercices présentant des tâches d'identification du nom. Puisqu'aucune justification n'est exigée dans ces exercices, il est impossible de savoir si les élèves se serviront de ces caractéristiques pour repérer le nom.

Ainsi, nous constatons que ces exercices ne suffisent pas à faire travailler toutes les caractéristiques du nom de façon approfondie, ce qui peut nuire à la conceptualisation de cette classe de mots par les élèves. Demander aux élèves d'utiliser les critères sémantiques, morphologiques et syntaxiques

pour identifier les mots permet d'avoir une procédure rigoureuse qui pourra être réutilisée dans d'autres contextes.

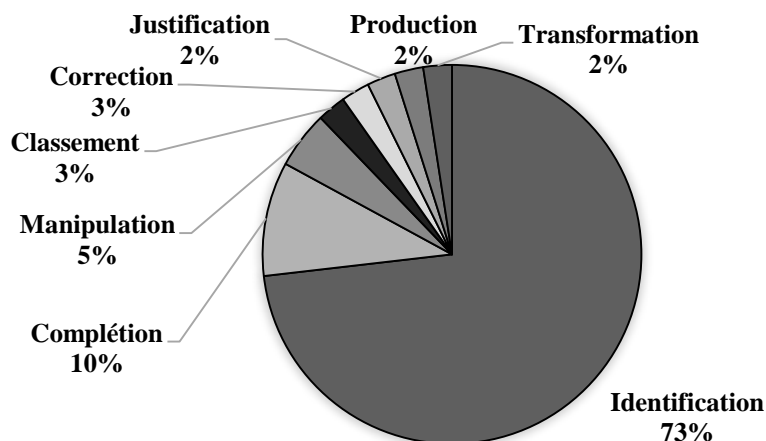
De plus, nous notons qu'aucun exercice ne permet d'avoir accès aux conceptions des élèves, ce qui peut également nuire à la conceptualisation. En fait, si les élèves ne peuvent pas associer les connaissances qui leur sont présentées à ce qu'ils connaissent déjà, ils risquent de ne pas conceptualiser ces nouvelles connaissances. Ils continueront d'utiliser leurs connaissances qui leur semblent suffisantes et efficaces (Obin et coll., 1996). Nous observons aussi la présence d'exemples dans plus de la moitié (57 %) des exercices situés hors section. Nous aurions souhaité en retrouver davantage, car plus les élèves disposent d'exemples différents, plus ils peuvent facilement se créer une généralisation du concept (Barth, 2002 ; Haskell, 2001).

Puis, nous observons que 60 % des exercices ont un corpus composé de phrases décontextualisées alors que 30 % des exercices ont un corpus composé de groupes du nom et que seulement 10 % des exercices ont un court texte comme corpus, ce qui ne permet pas de préparer le transfert des connaissances en situation de production de texte.

### **Bilan du traitement du nom dans le cahier du secondaire**

Tel que le révèle le graphique 10 situé à la page suivante, nous notons une présence marquée de tâches d'identification dans les exercices portant sur le nom. Vu leur présence importante, nous aurions souhaité qu'un certain nombre d'exercices comprenant une tâche d'identification exigent une justification ou une verbalisation de la démarche d'identification employée, ce qui aurait permis d'avoir accès aux conceptions des élèves. Malheureusement, un seul exercice comprenant une tâche de justification est disponible parmi tous les exercices portant sur le nom dans ce cahier, ce qui veut dire qu'il n'est possible d'avoir qu'un accès très limité aux conceptions des élèves (principe 1).

**Graphique 10 : Tâches présentes dans les exercices sur le nom**



Au total, les 35 exercices portant sur le nom comprennent 34 tâches de conceptualisation et sept tâches d'automatisation. Nous observons donc une présence marquée d'exercices de conceptualisation, seules deux de ces tâches jumelées permettent d'avoir accès aux conceptions des élèves, ce qui veut dire que les 32 autres tâches sont basées sur les connaissances des élèves auxquelles nous n'avons pas accès. Ainsi, si aucune rétroaction n'est faite sur ces exercices, les apprentissages des élèves resteront inconnus de l'enseignant. Pire encore, les élèves pourraient ne rien apprendre par l'intermédiaire de ces exercices et les effectuer à l'aide de connaissances qu'ils possédaient déjà. Nous notons toutefois la présence de quelques tâches susceptibles d'engager intellectuellement les élèves : les tâches de manipulation, de classement, de correction et de production (principe 3).

La métalangue est constante, mais elle n'est pas toujours précise (principe 2), tel que c'est le cas dans la description des caractéristiques sémantiques du nom. Ce manque de précision pourrait affecter la conceptualisation du nom, car la connaissance des caractéristiques sémantiques du nom ne lui permettra pas d'identifier tous les noms étant donné que ces caractéristiques sont présentées grâce à des exemples et non grâce à des traits sémantiques.

Nous remarquons que bien que les corpus soient variés dans la section sur le nom, lorsque nous cumulons tous les exercices portant sur le nom, cette variété tend à diminuer. En effet, au total, plus de la moitié des exercices ont pour corpus des phrases isolées. Seulement 14 % des exercices

offrent un corpus constitué d'un court texte, ce qui peut préparer les élèves à transférer leurs connaissances en situation réelle d'écriture (principe 4).

D'un point de vue plus positif, 62 % des exercices présentent un exemple, ce qui donne accès à plusieurs situations particulières aux élèves et qui leur permettra éventuellement de se créer une généralisation du concept de nom (principe 4).

En somme, les exercices portant sur le nom ne respectent pas entièrement les principes didactiques et pédagogiques pour faire apprendre l'orthographe grammaticale. Malgré cela, ils présentent tout de même certains aspects positifs, la présence de tâches permettant d'engager intellectuellement les élèves, par exemple.

#### **4.3.3.2. Le traitement du déterminant**

##### **En section (voir annexe 2.7.1.)**

La section du cahier portant sur le déterminant présente les caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques du déterminant. Ces notions théoriques sont accompagnées de cinq exercices qui permettent de les mettre en pratique.

D'abord, la sous-section sur le déterminant intitulée *Les caractéristiques du déterminant* présente une caractéristique syntaxique du déterminant : le fait qu'il introduise un nom. On y mentionne aussi que le déterminant est un receveur d'accord : qu'il reçoit le genre et le nombre du nom qu'il accompagne. La totalité des exercices permet d'utiliser ces caractéristiques. Ensuite, une caractéristique morphologique est présentée : la forme simple et la forme complexe du déterminant. Enfin, toujours dans la partie intitulée *Les caractéristiques du déterminant*, une caractéristique sémantique du déterminant est indiquée : le déterminant indique la quantité de façon précise ou approximative, il lie la réalité désignée par le nom à un être ou à une chose, ou il lie des éléments d'un texte dans la reprise de l'information. La présentation des caractéristiques sémantiques se poursuit dans la partie intitulée *Les catégories de déterminants* où un tableau présente les différentes catégories de déterminants. Plusieurs exemples sont présentés pour

chacune des catégories. Seulement 40 % des exercices de cette section permettent un travail sur les caractéristiques sémantiques du déterminant. En fait, seuls les deux premiers exercices qui présentent une tâche de complétion et d'identification du genre et du nombre du nom donneur et une tâche d'identification du déterminant et de justification permettent de travailler ces caractéristiques. Au total, les cinq exercices de la section présentent 10 tâches dont six sont des tâches de conceptualisation (cinq d'identification et une de justification) et quatre sont des tâches d'automatisation (complétion).

Tant dans la théorie que dans les exercices, la métalangue utilisée est conforme aux prescriptions ministérielles, ce qui favorise la conceptualisation et le transfert des apprentissages faits vers d'autres exercices utilisant la même métalangue (principes 2 et 4).

Un seul exercice permet d'avoir accès aux conceptions des élèves, car il leur demande de justifier l'identification qu'ils font du déterminant. Nous aurions souhaité que la section contienne davantage d'exercices comprenant une tâche de justification permettant de valider la compréhension des élèves (Cogis, 2005).

Nous déplorons l'absence d'exemples dans cette section, car leur présence aurait permis aux élèves de mieux cibler ce qu'ils doivent réaliser. De plus, les exemples ajoutent à la banque de contextes différents que rencontrent les élèves. En fait, plus les élèves auront accès à des exemples différents, plus ils seront en mesure de transférer leurs apprentissages dans les différents contextes d'écriture qu'ils rencontreront (Haskell, 2001). Dans cette section, les corpus sont assez limités vu le nombre d'exercices. Trois des exercices présentent des corpus constitués de phrases décontextualisées, deux autres se font à partir de corpus constitués de groupes du nom isolés.

### **Le traitement du déterminant hors de la section (voir annexe 2.7.2.)**

Un plus grand nombre d'exercices permettant de travailler le déterminant se situent hors de la section qui lui est réservée : cinq se situent dans la section sur le déterminant alors que treize se trouvent hors de cette section.

D'abord, les caractéristiques les plus travaillées grâce aux exercices hors section sont les caractéristiques morphologiques. En effet, l'ensemble de ces exercices permet de les travailler. Tout comme dans les exercices de la section sur le déterminant, la tâche qui revient le plus souvent dans les exercices situés hors section est l'identification. Malheureusement, cette identification n'est jamais accompagnée d'une justification ou d'une verbalisation de la démarche employée, ce qui ne permet pas d'avoir accès aux conceptions des élèves. De ce fait, il est difficile de savoir ce que les élèves comprennent des caractéristiques du déterminant et de savoir comment ils les utilisent pour le repérer, ce qui permettrait de s'assurer de leur compréhension ou de les aider à mieux comprendre. Ce faisant, la conceptualisation de la classe du déterminant serait aussi favorisée et l'éventuel transfert des connaissances à son sujet en situation d'écriture serait facilité. Heureusement, les caractéristiques morphologiques du déterminant sont aussi travaillées dans des tâches de complétion, de correction et de transformation qui, elles, assurent un travail de ses caractéristiques. Ensuite, les caractéristiques syntaxiques sont aussi travaillées par dix des treize exercices. Enfin, dans une proportion moindre, cinq des exercices permettent un travail sur les caractéristiques sémantiques du déterminant. Il s'agit cependant des cinq exercices comprenant une tâche d'identification du déterminant, ce qui ne nous permet pas d'avoir la certitude que ces caractéristiques sont travaillées, puisqu'ils n'exigent aucune justification ou verbalisation, comme mentionné précédemment.

Tout comme c'était le cas dans les exercices de la section portant sur le déterminant, la métalangue employée dans ces exercices est conforme aux prescriptions ministérielles, ce qui favorise la conceptualisation de cette classe de mots (Lord & Élalouf, 2016).

Les exercices hors section présentent deux fois plus de tâches de conceptualisation que de tâches d'automatisation, mais ils ne permettent pas d'accéder aux conceptions des élèves. En effet, dans aucun cas, il n'est demandé aux élèves de verbaliser ce qu'ils connaissent déjà sur le déterminant ou de justifier leur démarche, alors que ce court exercice pourrait permettre un meilleur apprentissage s'appuyant sur les connaissances des élèves (Barth, 2002). Cela veut donc dire que la réalisation des tâches de conceptualisation est basée sur des connaissances auxquelles l'enseignant ne peut pas accéder.

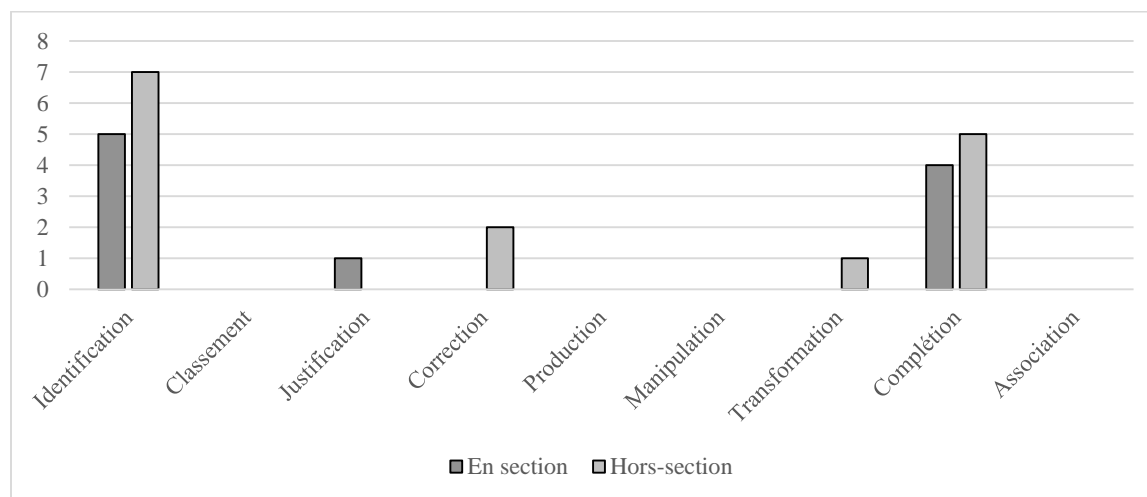
Huit des treize exercices hors section contiennent un exemple. Nous aurions souhaité retrouver davantage d'exemples, car ils permettent aux élèves de bien comprendre ce qu'ils doivent réaliser et pourquoi ils doivent le réaliser (Haskell, 2001).

Les corpus sont plutôt variés. Cinq exercices ont des corpus composés de phrases décontextualisées, alors que quatre en ont un composé de groupes du nom et quatre autres en ont un composé d'un court texte.

### Bilan du traitement du déterminant dans le cahier du secondaire

Une mise en commun des exercices présentés sur le déterminant nous permet aussi de constater qu'ils ne donnent que très peu accès aux conceptions des élèves, car un seul exercice comprenant une tâche de justification permet d'y avoir accès (principe 1), tel que l'illustre le graphique 11. En effet, les 14 autres tâches de conceptualisation (tâches de correction et d'identification) sont effectuées sans que les connaissances requises ne soient évaluées. Cela peut nuire aux apprentissages des élèves, car ils n'ont pas l'occasion de mettre des mots sur leur pensée et de remettre en question leurs connaissances (Cogis, 2005).

**Graphique 11 : Tâches présentes dans les exercices portant sur le déterminant**





Nous notons aussi que la métalangue utilisée est conforme aux prescriptions ministérielles, tant dans la section que hors de celle-ci, ce qui favorise la conceptualisation de la classe du déterminant (principe 2).

Nous constatons que les corpus sont assez variés. En effet, huit exercices ont un corpus constitué de phrases décontextualisées, six ont un corpus constitué de groupes isolés et quatre ont un court texte comme corpus.

Nous observons aussi qu'un peu plus de la moitié des exercices sur le déterminant (55,5 %) ne présentent pas d'exemples. Comme mentionné précédemment, nous aurions souhaité retrouver plus d'exemples, car ils permettent aux élèves de mieux comprendre ce qu'ils doivent faire (Haskell, 2001). De plus, les exemples donnent accès à plus de situations particulières dans lesquelles est utilisé le déterminant, ce qui va favoriser la création d'une généralisation du concept de déterminant (principe 4).

#### **4.3.3.3. Le traitement de l'adjectif**

##### **En section (voir annexe 2.8.1.)**

Cette section du cahier présente les caractéristiques morphologiques, sémantiques et syntaxiques de l'adjectif. Elle propose également quatre exercices qui permettent de mettre à l'épreuve les nouvelles connaissances des élèves.

D'abord, sur le plan sémantique, il est mentionné que l'adjectif exprime une qualité (qualifiant) ou une caractéristique (classifiant) et qu'il sert à qualifier une réalité, à préciser une description et à enrichir un texte. Ces caractéristiques sont travaillées par la moitié des exercices. Ces deux exercices comprennent une tâche d'identification qui peut permettre aux élèves d'utiliser ces caractéristiques pour identifier les adjectifs placés soit dans un court texte ou dans des phrases isolées. En plus d'exiger que les élèves repèrent l'adjectif, l'exercice *Déjouez le piège !* leur demande de justifier leur réponse, ce qui devrait leur permettre d'utiliser de façon consciente les caractéristiques sémantiques de l'adjectif. Il s'agit du seul exercice comprenant une tâche de

justification donnant accès aux conceptions des élèves. Nous aurions souhaité retrouver davantage de tâches de justification, car il est important de tenir compte des conceptions des élèves pour qu'il puisse conceptualiser l'adjectif (Chartrand et coll., 2016 ; Cogis et coll., 2016 ; Genevay, 1996).

Ensuite sur le plan morphologique, il est précisé que l'adjectif est variable en genre et en nombre. Cette caractéristique qui occupe peu de place dans la théorie présentée est réutilisée dans tous les exercices de cette section. Il est aussi mentionné que le participe passé employé sans auxiliaire est un adjectif participe et qu'il s'accorde comme les autres adjectifs. De plus, il est mentionné que certains adjectifs sont issus d'un verbe au participe présent et qu'ils s'accordent comme les autres adjectifs. Ces caractéristiques peuvent être travaillées dans les quatre exercices de cette section. Ces exercices comprennent des tâches d'identification, de justification, de transformation, de classement et de complétion qui vont permettre aux élèves de travailler sur les caractéristiques morphologiques de l'adjectif de façon plus ou moins directe. Par exemple, la tâche de transformation propose un travail directement lié aux caractéristiques morphologiques, car les élèves doivent faire varier le genre ou le nombre des adjectifs, alors que la tâche de complétion n'est pas directement liée à l'utilisation des caractéristiques, car les élèves peuvent répondre instinctivement sans se référer aux caractéristiques morphologiques de l'adjectif.

Enfin, des caractéristiques syntaxiques de l'adjectif sont présentées. Il est mentionné que l'adjectif est receveur d'accord. Certaines manipulations syntaxiques sont aussi présentées : il est dit que pour vérifier si un mot est un participe présent, on peut l'encadrer par « ne... pas » et que pour distinguer l'adjectif qualifiant du classifiant, il est possible d'ajouter un adverbe d'intensité devant l'adjectif qualifiant. Enfin, il est aussi mentionné que les adjectifs qualifiants peuvent être mis en degré par un adverbe d'intensité ou de comparaison. Les caractéristiques syntaxiques peuvent être travaillées grâce à deux tâches d'identification de l'adjectif. Notons cependant que ces exercices n'exigent pas tous une justification, ce qui réduit le nombre d'occasions où les élèves peuvent utiliser leurs nouvelles connaissances.

La métalangue dans cette section est conforme aux prescriptions ministérielles, ce qui favorise la conceptualisation de la classe de l'adjectif. Parmi ces exercices présentant peu de tâches, un seul

présente un exemple qui est peu utile. En effet, l'exemple présenté est peu utile, car il s'agit d'un cas unique ne pouvant pas servir de modèle pour les autres cas à traiter. Vu le petit nombre d'exercices que contient la section, on peut dire que les corpus sont variés. En effet, on retrouve deux exercices dont les corpus sont constitués de phrases isolées, un exercice au corpus constitué de groupes isolés et un exercice ayant un court texte comme corpus. Un plus grand nombre de corpus différents aurait été souhaitable, car plus les élèves seront confrontés à différents contextes, plus ils auront de facilité à transférer leurs apprentissages en situation d'écriture (Haskell, 2001).

### **Le traitement de l'adjectif hors de la section (voir annexe 2.8.2.)**

Plusieurs exercices situés en dehors de la section portant sur l'adjectif permettent un travail sur ce dernier. En effet, on retrouve six fois plus d'exercices (24) en dehors de la section portant sur l'adjectif que dans la section portant sur ce dernier.

Les deux tiers de ces exercices comprennent une tâche d'identification. Parmi ceux-ci, quatorze sont des exercices où les élèves doivent repérer l'adjectif, ce qui veut dire qu'on suppose que 58,3 % des exercices permettent de travailler toutes les caractéristiques de cette classe de mots. Outre ces exercices, trois exercices sur les 16 permettent de travailler sur les caractéristiques sémantiques de l'adjectif comme le fait l'exercice 4 de la page 181, un exercice présentant une tâche de complétion qui demande aux élèves de compléter des noms en leur ajoutant des adjectifs qui peuvent s'y rapporter.

Sept exercices (29 %) qui ciblent les caractéristiques syntaxiques de l'adjectif viennent aussi effectuer le travail accompli grâce aux tâches d'identification. Ces exercices sont des exercices comprenant des tâches de production, de correction, de justification et de classement. Nous notons ici l'absence d'exercices de manipulation alors que la *Progression des apprentissages* mentionne que les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire devraient être capables de se servir du remplacement pour identifier l'adjectif. En plus de ne pas répondre aux prescriptions ministérielles, cette absence d'exercice de manipulation ne permet pas aux élèves de mettre en pratique la théorie présentée dans la section sur l'adjectif. De plus, pour déterminer la catégorie d'adjectif, l'ajout d'un adverbe modificateur devant l'adjectif peut être d'une aide précieuse. L'effacement et le déplacement peuvent également

permettre à l'apprenant de connaître et comprendre les caractéristiques syntaxiques de l'adjectif, donc de conceptualiser cette notion.

Enfin, pour effectuer le travail sur les caractéristiques de l'adjectif, neuf exercices ciblent les caractéristiques morphologiques de l'adjectif. Ces exercices sont assez variés. Ils incluent des tâches de transformation, de classement, de justification, de complétion et de correction. En résumé, en raison de leur présence importante, ce sont les caractéristiques qui sont les plus travaillées.

Dans l'ensemble des exercices hors section, la métalangue utilisée pour traiter de l'adjectif est cohérente et constante, ce qui favorise la conceptualisation de l'adjectif, car les notions vues peuvent être reliées aux connaissances des élèves plus facilement.

Tout comme les exercices de la section portant sur l'adjectif, les exercices hors section ne donnent que peu accès aux conceptions des élèves. En effet, on ne demande qu'une fois aux élèves de justifier leurs résultats. Pourtant, la verbalisation et la justification pourraient améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves (Cogis, 2005 ; Minder, 2007).

Nous observons une prédominance des tâches de conceptualisation dans les exercices hors section. En effet, on retrouve 23 tâches de conceptualisation (16 d'identification, trois de correction, deux de production, une de classement et une de justification) et six tâches d'automatisation (complétion, transformation), ce qui veut dire que près de 80 % de tâches sont basées sur les connaissances des élèves et qu'environ 20 % des tâches leur permettent d'automatiser les procédures d'accord de l'adjectif.

Un peu moins de la moitié des exercices (42 %) contiennent un exemple. Une présence plus importante d'exemples aurait été souhaitable, car plus l'élève a accès à différentes utilisations d'une notion, plus il sera facile pour lui d'en tirer une généralisation (Presseau et coll., 2004 ;

Tardif, 1999). La présence de contrexemples aurait aussi été souhaitable, car les contrexemples permettent aux élèves de cerner ce que la notion vue permet de résoudre et de ne pas résoudre.

Plus de la moitié des exercices (62,5 %) ont un corpus constitué de phrases décontextualisées et 12,5 % des exercices présentent un corpus constitué de groupes de mots isolés. Le quart (25 %) présente un corpus constitué de courts textes, ce qui permet de préparer les élèves à transférer leurs connaissances en situation réelle d'écriture.

### **Bilan du traitement de l'adjectif dans le cahier du secondaire**

Nous observons que l'ensemble des exercices sur l'adjectif, seulement deux exercices comprenant une tâche de justification (7 % des exercices) permettent d'avoir accès aux conceptions des élèves (principe 1), ce qui est assez peu. Il aurait été intéressant de retrouver davantage de tâches de justification favorisant la verbalisation, car cette dernière améliore grandement la qualité des apprentissages, favorise l'utilisation de la métalangue grammaticale et la conceptualisation (Cogis, 2005 ; Minder, 2007). De telles activités seraient nécessaires pour mettre en œuvre les compétences liées à l'utilisation des manipulations syntaxiques. Pour comprendre comment manipuler des structures de la langue, il faut passer par des activités métalinguistiques, c'est-à-dire des activités à travers lesquelles il faut utiliser la langue pour décrire la langue, décrire des procédures et réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Puisqu'elles ne requièrent pas la verbalisation des démarches, les 26 autres tâches de conceptualisation ne permettent pas d'accéder aux connaissances des élèves.

Une mise en commun des exercices et des notions théoriques présentés sur l'adjectif permet de constater que la métalangue est conforme dans l'ensemble des parties du cahier concernant l'adjectif, ce qui favorise sa conceptualisation. En effet, cela permet aux élèves de créer des liens avec leurs connaissances et de transférer leurs connaissances lors de la réalisation d'autres exercices ou lors d'une situation de production écrite.

Nous notons aussi que 17 exercices (61 %) ne présentent pas d'exemples, alors que onze (39 %) en présente un. Cette faible présence d'exemples n'est pas favorable à la conceptualisation, car

elle réduit le nombre de situations dans lesquelles l'élève rencontre l'adjectif. En effet, plus les élèves auront accès à des exemples variés, plus ils seront capables de se former une généralisation de l'adjectif.

Les exercices sur l'adjectif présentent des corpus variés, mais on observe une prédominance de corpus composés de phrases isolées. En effet, 17 exercices ont un corpus constitué de phrases isolées, sept en ont un constitué d'un court texte et quatre sont effectués à partir de groupes isolés.

#### **4.3.3.4. Le traitement du pronom**

##### **En section (voir annexe 2.9.1.)**

La section du cahier portant sur le pronom présente des caractéristiques morphologiques, syntaxiques et sémantiques du pronom. Ces éléments théoriques sont mis en application dans cinq exercices.

La principale caractéristique morphologique du pronom est d'abord présentée : le fait qu'il soit variable. Il est précisé qu'il peut varier selon la personne, le genre et le nombre. On présente ensuite un tableau illustrant les différentes catégories de pronom. La variabilité du pronom est travaillée dans tous les exercices de cette section, mais elle l'est davantage dans l'exercice présentant une tâche de complétion et dans l'exercice présentant une tâche de manipulation.

Des caractéristiques syntaxiques sont aussi présentées. Il est aussi mentionné que le pronom est donneur d'accord. Il est précisé que le pronom donne sa personne et son nombre au verbe. Il est aussi précisé que le pronom donne son genre et son nombre à l'adjectif qui s'y rattache et qu'il fait de même avec le participe passé conjugué avec l'auxiliaire *être* lorsqu'il est le sujet. Il est précisé qu'en général, les pronoms de la troisième personne sont des pronoms de reprise et que l'élément repris est l'antécédent. Plus loin, un tableau présente la fonction sujet et la fonction complément direct du verbe que peut occuper le pronom. Un exercice comprenant une tâche de manipulation et un exercice comprenant une tâche d'identification de la fonction syntaxique du pronom permettent de travailler spécifiquement avec les caractéristiques syntaxiques du pronom, mais tous les exercices sont susceptibles de les utiliser.

Concernant les caractéristiques sémantiques du pronom, peu d'information est donnée. Il est simplement mentionné que les pronoms de reprise possèdent le sens de leur antécédent et que les pronoms de la première et de la deuxième personne sont des pronoms de la communication. On ne parle pas des autres pronoms nominaux qui ont une signification en eux-mêmes (Chartrand et coll., 2011, p. 162), car leur apprentissage ne fait pas partie des prescriptions ministérielles pour la première année du secondaire. Quatre des cinq exercices de cette section permettent de travailler sur les caractéristiques sémantiques du pronom.

Les exercices de cette section ne permettent pas d'avoir accès aux conceptions des élèves, car aucun exercice n'exige de justification ou de verbalisation. De ce fait, on tente de bâtir des connaissances sans vérifier les acquis des élèves à ce propos. De plus, on ne permet pas aux élèves de voir les liens qui unissent leurs connaissances aux nouvelles connaissances qui leur sont présentées.

Les exercices présents dans cette section contiennent trois tâches de conceptualisation (identification) et deux tâches d'automatisation (complétion, manipulation). Les tâches de conceptualisation sont accomplies grâce aux connaissances des élèves qui ne sont pas dévoilées.

Les exercices de cette section ne contiennent aucun exemple, ce qui peut nuire à la compréhension des élèves. De plus, les corpus proposés dans ces exercices ne sont pas très variés. En effet, 80 % de ces exercices possèdent un corpus composé de phrases décontextualisées. Un seul exercice s'effectue à partir d'un court texte, ce qui favoriserait le transfert vers la situation d'écriture. Malheureusement, vu le nombre très limité de ce genre d'exercices, il est peu probable que les élèves arrivent à transférer leurs connaissances dans d'autres situations.

### **Le traitement du pronom hors de la section (voir annexe 2.9.2.)**

Le travail sur le pronom se poursuit dans les sept exercices qui se trouvent hors de la section. La totalité de ces exercices permet de travailler les caractéristiques syntaxiques du pronom. Un peu

plus de la moitié de ces exercices comprennent une tâche de manipulation, alors que seulement deux exercices comprennent une tâche d'identification du pronom. Les exercices comprenant des tâches de manipulation sont tous des exercices où les élèves doivent remplacer un groupe du nom par un pronom. Ils ne concernent donc que les pronoms de reprise. Un peu plus de la moitié des exercices hors sections comprennent aussi une tâche d'identification. Parmi ceux-ci, deux sont des exercices comprenant une tâche d'identification du pronom, un est un exercice comprenant une tâche d'identification des caractéristiques morphologiques du pronom et un autre est un exercice comprenant une tâche d'identification de l'antécédent du pronom de reprise.

Tous les exercices précédemment mentionnés ne permettent pas de travailler sur l'ensemble des caractéristiques du pronom. En effet, seuls les deux exercices comprenant une tâche d'identification du nom sont susceptibles de permettre une telle chose. Ainsi, outre les exercices comprenant une tâche d'identification, quatre exercices permettent de travailler sur les caractéristiques morphologiques du nom et un exercice permet de travailler sur les caractéristiques sémantiques du pronom.

La métalangue employée dans les exercices hors section est conforme aux prescriptions ministérielles tout comme c'était le cas dans les exercices situés dans la section portant sur le pronom.

Nous observons aussi que comme les exercices situés dans la section sur le pronom, les exercices hors section ne donnent pas accès aux conceptions des élèves. Les exercices hors section contiennent trois tâches de conceptualisation (d'identification) et quatre tâches d'automatisation (de manipulation). Puisque les tâches de conceptualisation sont basées sur les connaissances des élèves et qu'aucun exercice ne permet d'y accéder, on peut difficilement juger leur impact sur les apprentissages des élèves. Cependant, les tâches d'automatisation que proposent ces exercices vont permettre aux élèves d'automatiser la procédure de pronominalisation.

Cinq des sept exercices situés hors section présentent un exemple, ce qui permet aux élèves de mieux se représenter ce qu'ils doivent faire pour utiliser correctement les connaissances qui leur



sont enseignées. À l'inverse, nous notons cependant qu'aucun des exercices hors section ne présente de contreexemple, ce qui ne permet pas aux élèves de comprendre les limites des connaissances qu'ils tentent d'acquérir. Par exemple, un contreexemple dans lequel la procédure d'identification du pronom est appliquée sur un déterminant pourrait permettre aux élèves de voir que ce n'est pas parce qu'un mot a la forme d'un pronom qu'il en est nécessairement un. Cela leur permettrait de constater que la simple connaissance des formes du pronom ne suffit pas si l'on souhaite l'identifier.

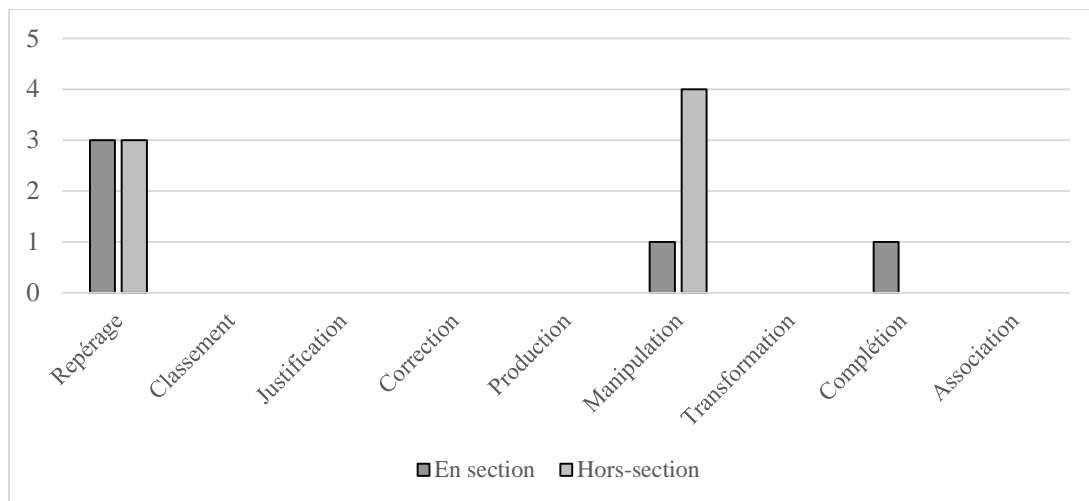
Les exercices situés hors de la section sur le pronom ne présentent pas des corpus variés. En effet, presque tous les exercices ont des corpus constitués de phrases décontextualisées, ce qui ne permet pas de créer de liens entre la situation d'exercice et la situation de production écrite.

### **Bilan du traitement du pronom dans le cahier du secondaire**

En résumé, lorsque nous unissons tous les exercices du cahier du secondaire portant sur le pronom, nous constatons que ce cahier ne contient que douze exercices portant sur le pronom.

L'ensemble de ces exercices permettent de travailler les caractéristiques syntaxiques du pronom. Seulement cinq de ces exercices (45 %) sont des exercices comprenant des tâches d'identification qui ne nous assurent pas qu'un travail sur ces caractéristiques sera fait. On note la présence de cinq exercices contenant une tâche de manipulation, plus particulièrement de pronominalisation, ce qui fait de cette classe de mots celle qui présente le plus les manipulations syntaxiques tel que l'illustre le graphique 12 ci-dessous.

### **Graphique 12 : Tâches présentes dans les exercices portant sur le pronom**



Nous notons aussi qu'aucun exercice portant sur le pronom n'exige de justification ou de verbalisation, ce qui fait qu'il est impossible d'accéder aux conceptions des élèves. De plus, puisqu'aucun exercice n'exige de justification, les six tâches de conceptualisation que contiennent les exercices ont un impact moins important sur les apprentissages, car elles ne permettent pas aux élèves de verbaliser leurs connaissances.

Nous observons que la métalangue employée est conforme aux prescriptions ministérielles dans l'ensemble des exercices portant sur le pronom, ce qui favorise sa conceptualisation et permet la création de liens avec les connaissances des élèves et les futurs apprentissages.

Nous constatons aussi que sept exercices (64 %) présentent un exemple, alors que quatre ne le font pas, mais qu'aucun exercice ne présente de contreexemple. Nous pensons qu'il aurait préférable de retrouver davantage d'exemples et de contreexemples permettant de guider les élèves. Nous aurions notamment aimé retrouver des exemples ou de contreexemples permettant de bien distinguer le pronom du déterminant, car leur forme est parfois identique (ex : Cette pomme, **la** (déterminant) chenille **la** (pronom) mange.)

Les corpus sont peu variés. En effet, ils sont majoritairement constitués de phrases décontextualisées, ce qui rend le transfert vers la situation d'écriture plus difficile. En effet, la grande différence entre les deux contextes rend la transition difficile.

#### 4.3.3.5. Le traitement du verbe

##### En section (voir annexe 2.10.1.)

La section du cahier portant sur le verbe comprend des parties théoriques présentent les caractéristiques morphologiques, syntaxiques et sémantiques de cette classe de mots. La théorie présentée est ensuite mise en pratique dans les cinq exercices de cette section.

Les caractéristiques morphologiques du verbe sont d'abord présentées. On mentionne le fait que le verbe se conjugue et qu'il peut varier selon la personne, le nombre, le temps et le mode. On précise aussi que la forme de base du verbe est l'infinitif. Puis, il est aussi précisé que le verbe est formé d'un auxiliaire et d'un participe passé aux temps composés. Il est indiqué que les verbes impersonnels sont toujours conjugués à la 3<sup>e</sup> personne du singulier avec le pronom impersonnel *il*. Ces caractéristiques sont travaillées grâce à tous les exercices de cette section. Cependant, trois exercices (40 %) visent directement un travail sur ces caractéristiques : un exercice présentant une tâche de complétion, un exercice comprenant une tâche de production et un exercice comprenant une tâche de transformation.

Des caractéristiques syntaxiques du verbe sont aussi présentées. Il est mentionné que le verbe est un receveur d'accord. Puis, une rubrique *MS* indique que l'encadrement par *ne... pas* peut être utilisé pour repérer le verbe conjugué. Il est précisé que si le verbe est à un temps composé, c'est l'auxiliaire qui peut être encadré. Dans la marge, une note jaune précise qu'à l'infinitif, le verbe peut être précédé de « *ne... pas* ». Il est précisé que pour vérifier si un mot est un verbe, on peut aussi tenter de le conjuguer à un autre temps. Ces caractéristiques sont travaillées grâce à quatre des cinq exercices de cette section. De ces quatre exercices, trois présentent une tâche d'identification du verbe, ce qui veut dire qu'un seul exercice les cible plus particulièrement. Il s'agit d'un exercice présentant une tâche de production et une tâche de transformation où les élèves doivent composer des phrases en utilisant des locutions verbales. Curieusement, on ne retrouve aucun exercice mettant en pratique les manipulations présentées.

Concernant les caractéristiques sémantiques du nom, une rubrique... *sert à...* précise que le verbe sert à « exprimer des actions, des états, des changements, tout en les situant dans un temps passé,

présent ou futur. » Ces caractéristiques sont travaillées dans tous les exercices de cette section. Outre les exercices comprenant une tâche d'identification, les exercices qui visent un travail sur ces caractéristiques sont les mêmes que ceux qui visent le travail sur les caractéristiques morphologiques.

La métalangue présentée dans la section est conforme aux prescriptions ministérielles bien que la présentation des caractéristiques sémantiques du verbe ne présente pas l'ensemble des valeurs possibles du verbe.

Les exercices de cette section ne donnent accès aux conceptions des élèves que dans un exercice présentant une tâche de justification, ce qui est insuffisant, car plus les élèves pourront verbaliser leurs connaissances, plus ils seront en mesure de les ajuster et ainsi d'affiner leur compréhension de la classe du verbe.

Les exercices de cette section ne présentent pas d'exemples, ce qui ne favorise pas la conceptualisation de la classe du verbe, car plus les élèves auront accès à différentes représentations de la notion en contexte, plus ils seront capables de la généraliser.

Les corpus sont variés considérant le nombre d'exercices présents. Trois exercices ont des corpus composés de phrases décontextualisées et deux sont effectués à l'aide de courts textes.

### **Le traitement du verbe hors de la section (voir annexe 2.10.2.)**

On retrouve un plus grand nombre d'exercices faisant travailler la classe du verbe hors de la section du cahier portant cette dernière. En effet, alors que la section sur le verbe présente cinq exercices, douze se situent en dehors de celle-ci.

La totalité de ces exercices hors section permet aux élèves d'utiliser les caractéristiques morphologiques, syntaxiques et sémantiques du verbe. Tous ces exercices incluent une tâche d'identification. Un exercice inclut également une tâche de correction. Cet exercice présente une

procédure de correction complète : il demande aux élèves de repérer le verbe, d'identifier le donneur et d'identifier sa personne et son nombre pour ensuite vérifier l'accord du verbe et en faire la correction si nécessaire. Seul ce dernier exercice nous permet d'être certains que les élèves se serviront des caractéristiques du verbe, car les tâches d'identification n'exigent pas de justification. Nous notons malheureusement l'absence d'exercices présentant une tâche de manipulation qui auraient pu permettre aux élèves d'appivoiser les outils qui leur ont été présentés dans la section sur le verbe.

Tout comme dans les exercices de la section sur le verbe, la métalangue employée dans les exercices hors section est conforme aux prescriptions ministérielles, ce qui favorise la conceptualisation de cette classe de mots.

Les exercices hors section ne présentent que des tâches de conceptualisation, mais ils ne donnent pas accès aux conceptions des élèves. On ne retrouve aucun exercice permettant de savoir ce que les élèves connaissent et aucun exercice exigeant de justification ou de verbalisation de la démarche. Ainsi, il est impossible de savoir de quelles connaissances se servent les élèves pour réaliser les exercices. Seul le tiers des exercices présentent un exemple et aucun exercice ne présente de contreexemple, ce qui est très peu considérant qu'ils peuvent fournir la base nécessaire à une généralisation du verbe.

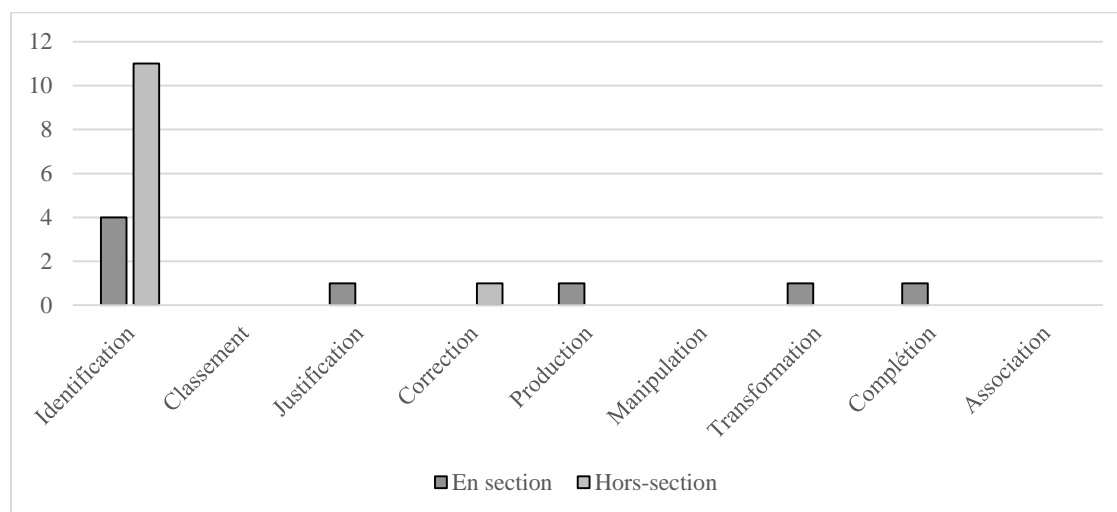
Les exercices hors section présentent des environnements grammaticaux peu variés. En effet, 75 % des corpus sont constitués de phrases décontextualisées. Cependant, le quart des exercices sont complétés dans de courts textes, ce qui favorise la création de liens entre la situation d'exercice et la situation de production écrite.

### **Bilan du traitement du verbe dans le cahier du secondaire**

En résumé, en unissant les exercices situés en section et hors section, nous constatons que la quasi-totalité des exercices inclut l'identification du verbe, tel que l'illustre le graphique 13 situé à la page suivante. En effet, seulement deux exercices n'incluent pas cette tâche. Bien que tous les exercices soient susceptibles de permettre aux élèves d'utiliser les caractéristiques syntaxiques du

verbe, nous observons un manque important : l'absence de tâches de manipulation syntaxique. Il s'agit d'une lacune importante, car les manipulations syntaxiques sont des outils qui vont permettre aux élèves de s'engager dans leurs apprentissages (principe 3).

**Graphique 13 : Tâches présentes dans les exercices portant sur le verbe**



La métalangue est constante et cohérente, ce qui favorise la conceptualisation de la classe du verbe (principe 2). Cependant, les exercices sur le verbe ne laissent que très peu voir les conceptions des élèves (principe 1). En effet, un seul des 17 exercices inclut une tâche de justification qui permet d'avoir accès à ce que comprennent les élèves des notions qu'ils utilisent. Cela veut dire que les 17 autres tâches de conceptualisation sont accomplies grâce à des connaissances dont on ne connaît pas l'origine. Il ne reste donc que les trois tâches d'automatisation pour assurer les apprentissages sur le verbe.

Seulement quatre des 17 exercices (23,5 %) portant sur le verbe contiennent un exemple ce qui ne favorise pas la conceptualisation du verbe. En effet, plus les élèves auront accès à différents contextes où la notion est présentée, plus ils seront capables d'en tirer une généralisation.

Les corpus des exercices sont peu variés : 12 exercices présentent des corpus de phrases décontextualisées et cinq présentent des corpus composés de courts textes. Ce manque de variété

ne permet pas de bien préparer les élèves à transférer leurs apprentissages en situation réelle de production écrite.

#### **4.3.4. Bilan du traitement des classes de mots variables dans le cahier du secondaire et réponse à nos questions de recherche**

Quels types d'exercices grammaticaux portant sur les classes de mots variables retrouve-t-on dans ce cahier ?

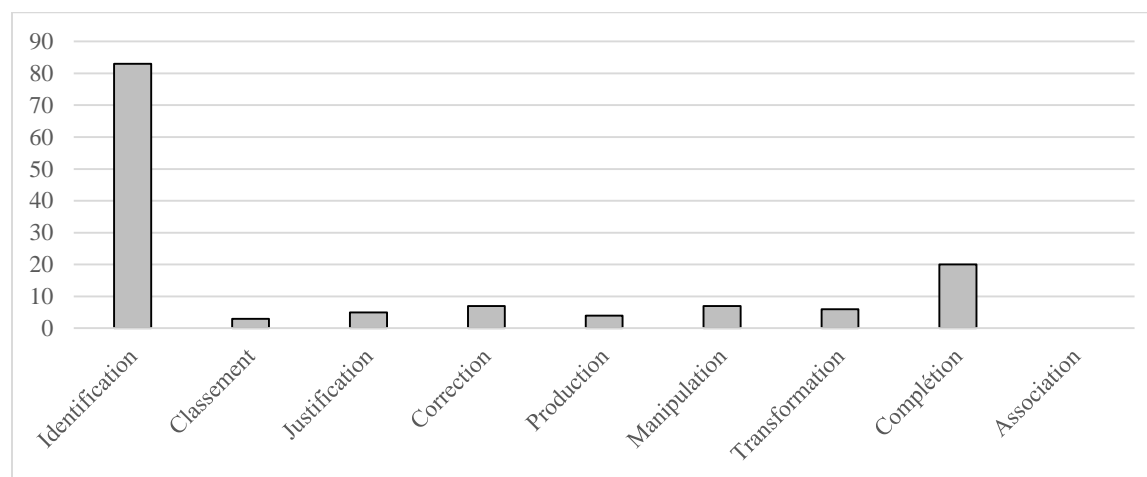
*Rappelons à nouveau que les types d'exercices sont définis en fonction des tâches à accomplir dans ce mémoire, c'est pourquoi il sera ici question de tâches et non de types d'exercices.*

Pour être en mesure de noter l'information grammaticale correcte grâce aux graphèmes, il faut d'abord être capable de repérer les différentes classes de mots (Nadeau, 1996). C'est probablement ce constat qui permet d'expliquer que pour toutes les classes de mots présentées, la tâche la plus fréquente est celle d'identification comme l'illustre le graphique 14. En effet, ce sont 76,7 % des exercices portant sur le nom, 73,1 % des exercices portant sur le déterminant, 70,8 % des exercices portant sur l'adjectif, 51,5 % des exercices portant sur le pronom et 90 % des exercices portant sur le verbe qui incluent une tâche d'identification. Parmi les tâches d'identification, nous retrouvons des tâches où les élèves doivent identifier la classe de mots, mais aussi ses caractéristiques (principalement morphologiques : genre, nombre) ou ses donneurs d'accord (lorsque le mot est un receveur d'accord). Malgré le nombre élevé d'exercices d'identification, nous ne notons qu'une faible présence d'exercices de manipulation qui auraient pu faciliter l'identification des classes de mots en donnant des outils de repérage efficaces aux élèves.

Nous remarquons aussi une faible présence des exercices présentant des tâches de production, de correction et de justification qui permettraient d'accéder aux conceptions des élèves indirectement ou directement. Le manque d'occasion de s'exercer à produire et à corriger des syntagmes, des phrases ou des textes pourrait nuire à la conceptualisation et à l'éventuel transfert des connaissances relatives aux classes de mots variables que les élèves tentent d'acquérir. De plus, le nombre restreint d'exercices exigeant une tâche de justification (5 tâches sur un total de 135 tâches) peut nuire à la conceptualisation des élèves, car sans justification, il est difficile de comprendre

l'erreur de l'élève, s'il y en a une. En effet, la présence de justification permet à l'erreur de devenir un outil d'apprentissage, car elle donne accès aux conceptions de l'élève. La prise en compte de ces conceptions est essentielle, car elle permet de construire sur des bases solides (Barth, 2002 ; Cogis et coll., 2016).

**Graphique 14 : Tâches présentes dans les exercices portant sur les classes de mots variables**



Enfin, nous notons la faible présence de tâches de transformation, c'est-à-dire de modification de genre ou de nombre d'un mot donné selon la règle qui régit ce changement. Une plus grande présence de cette tâche serait souhaitable, car la transformation est une tâche d'automatisation qui permet aux élèves de s'appropriier les connaissances relatives à la classe de mots ciblée sans ajouter une charge relative associée à la gestion des autres phénomènes grammaticaux et linguistiques qui l'entourent. Elle permet aux élèves d'apprendre les caractéristiques morphologiques propres à chaque classe, pour ensuite être en mesure d'utiliser son énergie cognitive pour travailler sur d'autres aspects de sa phrase, de son texte.

Nous notons également la faible présence de tâches de classement, lesquelles pourraient permettre aux élèves de s'engager dans une réflexion grammaticale, d'utiliser des manipulations syntaxiques (par exemple, remplacer le pronom par un nom), d'émettre des hypothèses et de les vérifier. Ce genre de tâches est préconisé par nombre de didacticiens du français, et ce, pour atteindre l'une des finalités de la grammaire rénovée, soit le développement des capacités de raisonnement sur la langue, mais il n'est que très peu présent dans les exercices de ce cahier.



En somme, nous observons qu'on a inséré des éléments de grammaire rénovée dans ce cahier, mais nous notons que les démarches n'ont pas suivi les changements conceptuels.

### Les exercices de grammaire permettent-ils de conceptualiser les classes de mots variables ?

D'abord, considérant les tâches que présentent les exercices du cahier *Matière première*, il nous est impossible de réellement savoir si les élèves pourraient conceptualiser les classes de mots variables en effectuant ces exercices, car la grande majorité d'entre eux ne permettent pas d'accéder aux conceptions des élèves. Cependant, d'autres particularités des exercices nous permettent de voir s'il serait possible pour les élèves de conceptualiser les classes de mots variables grâce à ces exercices.

Une première particularité est la présentation des caractéristiques des classes de mots variables, car leur connaissance est nécessaire pour conceptualiser les classes de mots. Dans le cahier, des caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques des classes de mots variables sont présentées, mais on ne les retrouve pas en proportions égales. En effet, nous observons une prédominance des caractéristiques morphologiques qui se reflète dans les exercices. La quasi-totalité des exercices portant sur la classe de l'adjectif (97,9 %), du nom (91,65 %) et du pronom (75 %) permet de mettre en pratique leurs caractéristiques morphologiques respectives alors que la totalité des exercices portant sur la classe du déterminant et la classe du verbe le permettent. La prédominance de ces caractéristiques n'est pas surprenante, car comme mentionné précédemment, en orthographe grammaticale, on fait principalement au principe morphogrammique, c'est-à-dire au fait que les graphèmes servent à noter des informations grammaticales<sup>47</sup>(Angoujard, 2007 ; Catach et coll., 1980).

Une seconde particularité est la présence de tâche permettant de s'appropriier les caractéristiques présentées. Nous constatons qu'une grande variété de tâches sont présentées aux élèves, ce qui leur permettra d'utiliser leurs nouvelles connaissances de différentes façons. Nous constatons aussi que parmi ces tâches, on retrouve plus de tâches de conceptualisation que de tâches

---

<sup>47</sup> Le principe morphogrammique englobe aussi le fait que les graphèmes servent à noter des informations lexicales, mais cela ne concerne pas notre objet de recherche.

d'automatisation, sauf dans le cas du pronom où c'est égal (50 % de tâches d'automatisation et 50 % de tâches de conceptualisation). En effet, 86 % des tâches utilisant le verbe, 83 % des tâches utilisant le nom, 78 % des tâches utilisant l'adjectif et 64 % des tâches utilisant le déterminant sont des tâches de conceptualisation. Ces tâches vont permettre aux élèves de s'approprier les caractéristiques des classes de mots variables, ce qui va favoriser leur conceptualisation.

### Les exercices permettent-ils aux élèves de transférer leurs connaissances en situation de production écrite ?

Pour que les apprentissages complétés par l'intermédiaire des exercices portant sur les classes de mots variables puissent mener à la conceptualisation et au transfert des connaissances, il faut qu'ils aient été faits en utilisant une métalangue pertinente et cohérente. Comme nous l'avons remarqué précédemment, dans l'ensemble, la métalangue correspond à celle prescrite. Cependant, tel que mentionné à plusieurs reprises dans ce mémoire, pour pouvoir faire un transfert positif de ses connaissances, les élèves doivent d'abord les avoir encodées, conceptualisées, ce que les exercices de ce cahier ne permettent pas de faire à eux seuls même s'ils présentent une métalangue adéquate. Quelques autres facteurs peuvent aussi expliquer pourquoi les exercices ne permettent pas de conceptualiser les classes de mots variables, et donc, de permettre un transfert des apprentissages en situation réelle de production écrite.

D'abord, malgré l'importante présence des tâches d'identification, on ne retrouve qu'un exercice où les élèves doivent identifier la classe des mots dans un texte suivi comme ils devront le faire dans leurs propres textes. Les autres exercices sont complétés à l'aide d'un corpus de quelques phrases déconnectées. De plus, une identification préalable de certaines structures est souvent présente, ce qui allège le travail des élèves. Cette réduction de la charge cognitive peut aider les élèves à s'approprier les caractéristiques des classes de mots, mais il est important que ces exercices soient suivis d'exercices qui vont permettre d'activer les liens entre la situation d'exercice et la situation de production. Nous constatons qu'il manque de ces exercices pour amener les élèves à mobiliser leurs connaissances dans leurs écrits.

Ensuite, toutes tâches confondues, nous observons que la présence d'exemples est assez rare et qu'aucun contreexemple n'est présenté. De ce fait, les élèves ne possèdent que peu de modèles pour observer ce qui peut et ce qui ne peut pas être résolu à l'aide des connaissances en exploration. Ainsi, les élèves peuvent acquérir des connaissances, mais ils ne sauront pas dans quelles situations elles pourront leur être utiles. Cela pourrait fortement nuire à la conceptualisation des classes de mots, car un ensemble de connaissances déclaratives, procédurales, mais aussi conditionnelles sont nécessaires à la conceptualisation de ces dernières.

En somme, nous ne pensons pas que les exercices portant sur les classes de mots variables du cahier *Matière première* puissent permettre aux élèves d'acquérir des connaissances qu'ils seront capables de transférer en situation de production écrite à coup sûr, car ils ne favorisent pas la conceptualisation qui est préalable au transfert.

Somme toute, les exercices de grammaire proposés dans le cahier *Matière première* favorisent-ils le développement des compétences attendues en orthographe grammaticale ?

Les réponses à nos questions spécifiques de recherche nous permettent de constater que malgré le fait que la métalangue et que la théorie soient souvent conformes à la grammaire rénovée, les procédures proposées aux élèves demeurent assez traditionnelles. De ce fait, elles ne permettent ni l'utilisation d'outils ni la création d'une réflexion métalinguistique par les élèves, ce qui leur permettrait de développer les compétences attendues en orthographe.

## Conclusion

La recension d'écrits que nous avons effectuée pour ce mémoire de maîtrise a fait ressortir le problème des mauvaises performances en orthographe grammaticale en situation d'écriture chez les élèves du primaire et du secondaire, et ce, depuis plusieurs années. En fait, ces performances, souvent qualifiées de *mauvaises* ou *piètres*, ne correspondent pas aux attentes sociales en matière de compétence à écrire. Même si la compétence scripturale ne se résume pas qu'à l'orthographe, il demeure que l'acquisition de la compétence orthographique constitue une préoccupation importante dans la société, et pour cause : l'étude de l'orthographe commence à l'école primaire et se poursuit jusqu'à la fin du secondaire. Après 11 années de scolarité, on s'attendrait à ce que les principales régularités orthographiques soient maîtrisées. Or, ce n'est pas le cas, comme en témoignent nombre d'études répertoriées dans la problématique de ce mémoire. Plusieurs causes peuvent effectivement expliquer les difficultés de bon nombre d'élèves à orthographier adéquatement en situation de production écrite : la surcharge cognitive liée au processus d'écriture, les pratiques enseignantes, le rapport à l'écrit des élèves, etc. Nous avons choisi d'éclairer une partie du problème en nous intéressant à la qualité du matériel didactique fréquemment employé par les enseignants : le cahier d'exercices, et ce, en analysant le traitement des classes de mots variables (déterminant, nom, verbe, adjectif, pronom) proposé dans ce matériel.

Notre recherche descriptive visait donc à décrire et à analyser les exercices de grammaire portant sur les classes de mots variables dans un cahier d'exercices de la dernière année du troisième cycle du primaire et dans un cahier d'exercices de la première année du premier cycle du secondaire, et ce, dans le but de répondre à nos questions de recherche :

Question générale : les exercices de grammaire proposés dans les cahiers à l'étude favorisent-ils le développement des compétences attendues en orthographe grammaticale ?

Questions spécifiques :

- 1) Quels types d'exercices grammaticaux portant sur les classes de mots variables retrouve-t-on dans ces cahiers d'exercices du primaire et du secondaire ?
- 2) Ces exercices de grammaire permettent-ils de conceptualiser les classes de mots variables ?
- 3) Ces exercices permettent-ils aux élèves de transférer leurs connaissances des classes de mots variables en situation de production écrite ?

L'élaboration de grilles d'analyse a constitué l'étape majeure de notre démarche méthodologique. Ce travail peut être qualifié de processus itératif, car plusieurs versions des grilles se sont succédé pour tenter d'extraire les données selon nos objectifs et questions de recherche. Après avoir obtenu une version finale satisfaisante de ces grilles, nous les avons testées sur les exercices à analyser.

Au terme de l'analyse, il ressort globalement que les exercices portant sur les classes de mots variables présentés dans les deux cahiers analysés ne favorisent pas le développement des compétences attendues en orthographe grammaticale, car à eux seuls, ils ne sont pas suffisants pour conceptualiser les classes de mots variables ni pour transférer les apprentissages liés à ces classes de mots en contexte de production.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre d'analyse et d'interprétation des données (chapitre 4), plusieurs raisons permettent d'affirmer cela. Des nombreux constats qui ont émergé de ces analyses, il nous semble que c'est le manque de variété des tâches qui englobe la plupart des problèmes relevés dans le matériel didactique en question. De fait, puisque les tâches de classement, de manipulation, de correction et de production sont peu présentes dans les cahiers, les apprenants n'ont pas la chance de mettre en œuvre les procédures à appliquer lorsqu'ils doivent réviser-corriger un texte, sans compter qu'ils ne peuvent s'investir dans des démarches liées à l'enseignement de la grammaire rénovée, c'est-à-dire des démarches où l'on fait classer et manipuler des réalités langagières dans le but d'émettre des hypothèses, de les tester et de les vérifier – et de comprendre le fonctionnement de la langue. Bien que des manipulations syntaxiques soient parfois présentées dans les blocs de théories et dans certains exercices, rares sont les occasions de les mettre véritablement en application. De plus, on ne demande presque jamais aux élèves de justifier leurs raisonnements, alors que la grammaire rénovée vise pourtant à faire développer des capacités de réflexion sur la langue, et ce, dans le but de développer des compétences langagières plus solides. Comme les tâches de justifications sont rarissimes, les élèves n'ont également pas la chance d'utiliser explicitement la métalangue grammaticale – rappelons que l'acquisition de cette métalangue accompagne le travail de conceptualisation. Puisqu'on ne demande pas souvent de raisonnements grammaticaux aux élèves, les enseignants n'ont donc pas accès régulièrement aux conceptions des élèves – lesquelles sont pourtant

fondamentales pour réajuster l'enseignement. Enfin, lorsqu'il y a des exercices de production, ils ne sont pas toujours d'une grande complexité : rédiger un groupe de mots, une phrase, mais rarement un court texte (quelques phrases). Bien que les exercices qui permettent d'automatiser des procédures (transformation, par exemple) soient utiles et essentiels, ils ne sont pas suffisants pour développer des compétences à orthographier correctement en situation d'écriture.

Force est de constater que, malgré les injonctions ministérielles relatives à l'importance de faire écrire régulièrement les élèves, de les faire travailler à partir de textes authentiques, soit leurs propres textes, et de développer leurs capacités à raisonner sur la langue (MELS, 2009), les exercices proposés dans les cahiers sur le marché ressemblent davantage aux exercices traditionnels (compléter, transformer, identifier) dans lesquels on identifie souvent tout (ou presque) pour les élèves, des activités qui les engagent donc peu cognitivement et qui ne s'apparentent pas vraiment à la situation réelle de production écrite.

Mis à part le manque de variété dans les tâches, il ressort que le traitement des caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques des classes de mots n'est pas toujours adéquat. Bien que nous observions que chaque classe de mots est présentée de manière globale en conformité avec les savoirs institutionnalisés, il demeure que les exercices proposés ne permettent pas tous de travailler en profondeur les différentes caractéristiques.

Devant ces constats, nous pouvons affirmer que la seule réalisation des exercices est insuffisante pour développer la compétence en orthographe grammaticale. Malgré cela, nous pensons que le cahier d'exercices pourrait être un bon outil d'apprentissage dans la mesure où il permet d'automatiser des procédures, car on y retrouve plusieurs exercices d'automatisation. De plus, il permet de faire découvrir et travailler les caractéristiques des classes de mots en utilisant une métalangue la plupart du temps conforme aux prescriptions ministérielles. Il présente également quelques situations dans lesquelles les notions peuvent être observées (exemples) ou utilisées (exercices). De plus, il permet souvent d'éviter la surcharge cognitive, car l'exercice ne présente souvent qu'une partie du travail que les élèves auront à réaliser en situation de production écrite.

Toutefois, nous constatons que malgré son utilité, le cahier d'exercices ne remplacera jamais l'enseignant qui doit, entre autres, présenter l'utilité de la notion travaillée, lier cette notion à celles vues et à celles à venir, analyser les conceptions des élèves pour ajuster son enseignement, corriger les exercices avec les élèves, leur donner une rétroaction, les faire verbaliser afin de voir leurs démarches et ainsi de mieux comprendre leurs erreurs, choisir les exercices appropriés en fonction des connaissances des élèves pour les faire travailler dans leur zone proximale de développement, préparer le transfert dès le début des apprentissages, permettre aux élèves de poser des questions et les faire écrire le plus souvent possible pour leur permettre d'utiliser leurs nouvelles connaissances.

En ce qui concerne les limites de notre étude, nous sommes consciente que notre analyse ne concerne que deux cahiers d'exercices. Toutefois, elle ouvre des portes à d'autres analyses similaires qui pourront venir corroborer ou infirmer nos constats. De plus, nous avons laissé tomber quelques éléments, tels que l'analyse fine de la variété linguistique des exercices, les participes passés et la conjugaison. Nous savons que plusieurs facteurs non mesurables peuvent influencer la conceptualisation et le transfert, mais nos résultats ont été élaborés sur la base de facteurs mesurables, car nous ne voulions pas interpréter abusivement les données.

Malgré ses limites, cette recherche a permis d'obtenir des résultats qui ouvrent la porte à de nouvelles recherches portant sur les exercices grammaticaux, sur le transfert des apprentissages. Il serait maintenant intéressant de documenter les pratiques enseignantes liées à l'utilisation du cahier d'exercices en classe. Comment l'utilisent-ils ? Quand les utilisent-ils ? Quels ajustements proposent-ils ? Quelles précisions donnent-ils avant la réalisation de l'exercice, pendant et après ? Bref, il semble que l'observation de pratiques en classe pendant plusieurs semaines puisse documenter davantage ce sujet.

## Bibliographie

- Angoujard, A. (2007). *Savoir orthographe*. Paris, France : Hachette Éditions.
- Aragón Cobo, M. (2000). Les exercices grammaticaux, outils didactiques indispensables. Dans M. Serrano Manes, L. Avendano Anguita, & C., Molina Romero., *La philologie française à la croisée de l'an 2000 : panorama linguistique et littéraire*. Grenade : Asociación de Profesores de Filología Francesa de la Universidad Española
- Astolfi, J.-P. (2004). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF Éditeur.
- Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris, France : Les Éditions Retz.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris, France : Les Éditions Retz.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur - donner du sens aux savoirs*. Paris, France : Les Éditions Retz.
- Basiuji, J. (1977). Pourquoi des exercices de grammaire ? *Langue française*, N°33, 6-21
- Bastien, C. (1987). Schèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant. Paris, France : PUF.
- Berthoud, A.-C. (1993). Apprendre une langue. Dans A.-C. Berthoud et B. Py, *Des linguistes et des enseignants* (p. 51-124). Francfort : Peter Lang.
- Bessonnat, D. (1997). L'exercice : un objet scolaire à reconsidérer. *Le Français Aujourd'hui*, 118, 40-50.
- Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.-C., & Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle, perceptions et attentes*. Québec, Canada : Éditeur du Québec.
- Boivin, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire ». Dans Dolz et C. Simard (dir.). *Pratiques d'enseignement grammatical*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 179-208
- Boivin, M.-C. & Pinsonneault R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation
- Boyer, P. (2005). *Analyse de contenu du cahier d'activités grammaticales conçu pour l'enseignement secondaire, depuis le Rapport Parent (1960-2003)* (Mémoire de maîtrise en linguistique et didactique des langues). Québec : Université du Québec à Montréal.
- Bracke, D. (1998). Vers un modèle théorique du transfert : les contraintes à respecter. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 24(2), 235. <https://doi.org/10.7202/502010ar>



- Bracke, D. (2004). Un modèle fonctionnel du transfert pour l'éducation. Dans M. Frenay et A. Presseau, *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir* (p. 77-106). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval
- Brissaud, C., & Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège, pour une autre approche*. Grenoble, France : CRDP de Grenoble
- Brissaud, C. (2007) Acquisition et didactique de l'orthographe du français. Dans E. Falardeau, C. Simard, C. Fisher & N. Sorin, *Didactique du français, Les voies actuelles de la recherche* (p. 219-234). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2011a). Cinq principes de base pour enseigner l'orthographe aujourd'hui. Dans C. Brissaud et D. Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (p. 10-32). Paris, France : Hatier
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2011 b). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, France : Hatier
- Bureau, C. (1985). *Le français écrit au secondaire, une enquête et ses implications pédagogiques*. Québec, Canada : Éditeur du Québec
- C.N.T.R.L, (2012). Exercice. Récupéré le 28 octobre 2015 du site du Centre national de ressources textuelles et lexicales : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/exercice>
- Campana, M. & Castincaud, F. (1999) *Comment faire de la grammaire ?* Issy-les-Moulineaux, France : ESF
- Carette, V., & Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire*. Bruxelles : De Boeck
- Catach, N., Duprez, D., & Legris, M. (1980). *L'enseignement de l'orthographe, l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*. Paris, France : Nathan
- Catach, N., Gruaz, C., & Duprey, D. (1995). *L'orthographe française, traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris, France : Armand Colin.
- Charlot, B. (1996). Le transfert, questions épistémologiques et sociologiques. Dans P. Meirieu, *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue, Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, 29 septembre- 2 octobre 1994* (p. 85-89). Lyon, France : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon
- Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire, deuxième édition*. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques
- Chartrand, S.-G., & Dufour, M. (1999). *J'apprends des règles, puis je les applique : la*

sempiternelle question du « transfert ». *Vivre le primaire*, 27(3), 10-12.

Chartrand, S.-G. (2007). *Analyse critique des activités de lecture et d'écriture pour apprendre à réussir au secondaire* (rapport de recherche). Québec, Canada : MELS, [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/626503/PT\\_ChartrandS\\_rapport+2007\\_activit%C3%A9s+de+lecture+et+%C3%A9criture+pour+r%C3%A9ussir+au+secondaire/e9401c30-0aef-42b8-af12-df5c41c631b9](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/626503/PT_ChartrandS_rapport+2007_activit%C3%A9s+de+lecture+et+%C3%A9criture+pour+r%C3%A9ussir+au+secondaire/e9401c30-0aef-42b8-af12-df5c41c631b9)

Chartrand, S.-G. (2012a). Accorder les participes passés avec « avoir », ça ne devrait pas être si difficile, voyons ! *Correspondance*, 17(3), 9.

Chartrand, S.-G. (2012 b). Pour un enseignement rigoureux et efficace de la grammaire, Utiliser une terminologie rigoureuse et cohérente pour parler de la langue. *Correspondance*, 17(2), 20-22. <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr17-2/Rigoureux.html>

Chartrand, S.-G. (2012 c). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans, *Formation et profession*, 20(3), 48-59. <https://doi.org/10.18162/fp.2012.222>

Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, 2e édition. Montréal, Canada : Chenelière Éducation

Chartrand, S.-G., & De Pietro, J.-F. (2012). Vers une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie : quels critères pour quelles finalités ? *Enjeux*, 84, 5-31.

Chartrand, S.-G., & Lord, M.-A. (2010a). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec Français*, 156(Hiver), 30-31.

Chartrand, S.-G., & Lord, M.-A. (2010b). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire, Premiers résultats de l'enquête ÉLEF. *Québec Français*, 156(Hiver), 66-67.

Chartrand, S.-G., & Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec Français*, 168(Hiver), 86-88.

Chartrand, S.-G., Lord, M.-A., & Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire, pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 27-44). Montréal, Canada : Pearson ERPI.

Chervel, A. & Manesse, D. (1989). *La dictée, les Français et l'orthographe*. Paris, France : INRP-Calmann Lévy.

Chiss, J.-L., Filliolet, J. (1982). Des changements théoriques dans la linguistique au renouveau de l'exercice de grammaire ?, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 48, 46-62

Chopra, R. (2008). *Dictionary of education*. Delhi : Isha Books.

- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France : Éditions Delagrave.
- Cogis, D., Brissaud, C., Fisher, C., & Nadeau, M. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammaticale. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire, pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 123-131). Montréal, Canada : Pearson ERPI
- Combettes, B., & Lagarde, J.-P. (1982). Un nouvel esprit grammatical. *Pratiques*, 33, 13-49.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation
- Cormier, S. M., & Hagman, J. D. (1987). *Transfer of learning, Contemporary research and applications*. Californie, États-Unis : Academic Press
- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris, France : Didier/Hatier
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22
- Daigle, D., Montésinos-Gelet, I & Plisson, A. (2013) *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Damar, M.-È. (2009). *Pour une linguistique applicable : l'exemple du subjonctif en FLE*. Bruxelles : Peter Lang
- Del'Guidice, J. (1998). Transfert et évaluation-régulation. *Éducatives, Revue de Diffusion Des Savoirs En Éducation*, 15(mars-avril), 26-29.
- Delattre, P. (1971). *Les exercices structuraux, pour quoi faire ?* Paris, France : Hachette.
- Dembélé, B., Gauthier, C., & Tardif, M. (1994). Évolution des programmes de français de 1861 à nos jours. *Les Cahiers Du LABRAPS*, 16.
- Desbiens, J.-P., & Laurendeau, A. (1960). *Les insolences du Frère Untel*. Montréal, Canada : Les Éditions de l'Homme ltée.
- DIEPE, G. (1995). *Savoir écrire au secondaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Ducard, D., Honvault, R., & Jaffré, J.-P. (1995). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris, France : Éditions Nathan
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *Comment apprend-t-on ? La recherche au service de la pratique*. Paris, France : Éditions OCDE

- Dupuis, P.-A. (1998). Transfert et création. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(mars-avril), 22-25.
- Faculté des sciences de l'Éducation, U. L. (2017). À propos du projet ERES. Récupéré du site de la Faculté des sciences de l'Éducation : [http://www.eres.fse.ulaval.ca/a\\_propos/](http://www.eres.fse.ulaval.ca/a_propos/)
- Fayol, M. (1996). Apprendre à produire des textes. Dans C. Barré-de-Miniac (éd.) *Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Fayol, M. (2008). La question des accords. Dans M. Fayol et J.-P. Jaffré, *Orthographier* (p. 155-166). Paris, France : PUF.
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2009). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. *Québec Français*, 129, 8-12.
- Gagné, G., & Lindfelt, B. (1987). *Principes directeurs pour l'amélioration du français, langue maternelle, Rapport du comité consultatif sur l'enseignement du français, langue maternelle*. Québec : Conseil de la langue française.
- Gagnon, P., Lachance, M., Lessard, G., Lévesque, H., Lévesque, M.-J., & Lirette, S. (2012). *Matière première, classe branchée, cahier d'apprentissage, 1<sup>re</sup> année du premier cycle du secondaire*. Anjou, Québec : Les Éditions CEC inc.
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz, France : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- Genevay, É. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : Loisirs et pédagogie.
- Genevay, É. (1996). S'il vous plaît... invente-moi une grammaire ! Dans S.-G. Chartrand, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 53-84). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques
- Gentner, Dedre ; Ratterman, Mary Jo; D. Forbus, K. (1993). The Roles of Similarity in Transfer : Separating Retrievability from Inferential Soundness, *Cognitive Psychology*, 25, 524-575.
- Gicks, M. L., & Holyoak, K. J. (1987). The Cognitive Basis of Knowledge Transfer. Dans S.M. Cormier et J.D. Hagman, *Transfer of learning, Contemporary research and applications* (pp. 9-46). Californie, États-Unis : Academic Press.
- Giordan, A. (2008). Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage... ! [version électronique]. Récupéré du site du laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences de l'Université de Genève: <http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/concep/concep.htm>
- Gott, S. P., Parker Hall, E., Pokorny, R. A., Dibble, E., & Glaser, R. (1993). A Naturalistic Study of Transfer: Adaptive Expertise in Technical Domains. Dans D. K. Detterman & R. J.

- Sternberg (Eds.), *Transfer on trial: Intelligence, Cognition, and Instruction* (pp. 258-288). New Jersey, États-Unis: Ablex publications
- Grangeat, M. (1998). Régulation métacognitive, transfert et autonomisation. *Éducatives, Revue de Diffusion Des Savoirs En Éducation*, 15(mars-avril), 37-40.
- Haskell, R. E. (2001). *Transfer of learning, Cognition, instruction and reasoning*. Californie, États-Unis : Academic Press
- Holyoak, K. J. & Thagard, P. (1995) *Mental Leaps: Analogy in Creative Thought*. Cambridge : Bradford Book.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Canada : ERPI.
- Keane, M. T., Ledgeway, T. & Duff, S. (1994), Constraints on Analogical Mapping: A Comparison of Three Models. *Cognitive Science*, 18 : 387–438
- Larose, G. et al. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Larose, S., & Duchesne, S., (2014). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique* (rapport de recherche), Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Larose, S., Duchesne, S., Smith, S. et Cyrenne, D. (2017). *À propos du Projet ERES*. Récupéré le 18 août 2017 du site du Projet ERES : [https://www.eres.fse.ulaval.ca/a\\_propos/](https://www.eres.fse.ulaval.ca/a_propos/)
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin Éditeur
- Legros, G. et Moreau, M.- L. (2012). *Orthographe : qui a peur de la réforme ?* Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelle
- Leroy, J., & Leroy, N. (1995). La fréquence d'emploi des règles d'accord du participe passé. *Enjeux*, 34, 81–89.
- Lord, M.-A. (2010). Encore trop peu de place pour l'écriture de textes en classe de français au secondaire. *Formation et Profession*, Avril, 44-46.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : Pratiques et représentations d'enseignants de français* (thèse de doctorat). Université Laval, Québec.
- Lord, M.-A., & Élalouf, M.-L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire, pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 63-79). Montréal, Canada : ERPI.

- Lupien, F., & Labrecque V. (2010). Les trésors de la grammaire, cahier d'activités, 3<sup>e</sup> cycle du primaire, 2<sup>e</sup> année. Anjou, Québec : Les Éditions CEC inc.
- Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux, France : ESF Éditeur.
- Meirieu, P. (1996). Conclusion. Dans P. Meirieu, *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue, Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, 29 septembre-2 octobre 1994* (p. 95–99). Lyon, France : CRDP.
- Meirieu, P., & Tardif, J. (1998). Réalités et illusions. *Éducatons, Revue de Diffusion Des Savoirs En Éducation*, 15(mars-avril), 61-66.
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, Premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2009). *Progression des apprentissages au primaire, français langue d'enseignement*, Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS. (2010). *Plan d'action pour l'amélioration du français (premier rapport d'étape)*, Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- MELS. (2011a). *Progression des apprentissages au primaire - Français, langue d'enseignement*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- MELS. (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire - Français, langue d'enseignement*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- MELS. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français, suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010) (Deuxième rapport d'étape)*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- MELS. (2015). Document d'information - Juin 2016 - Juillet 2016 - Janvier 2017, Épreuve unique, Enseignement secondaire, 2e cycle. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- MELS. (2017), *Examens et épreuves*. Récupéré le 10 mars 2017 du site du ministère : <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/>
- Minder, M. (2007). *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation : le cognitivisme opérant*. Bruxelles : De Boeck.
- Nadeau, M. (1995). Le matériel scolaire et sa part de responsabilité dans les performances des écoliers en orthographe grammaticale. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA)*, vol. 17, no 2, 65-84.

- Nadeau, M. (1996). La réussite des accords grammaticaux au primaire, comment relever le défi ? Dans S.-G. Chartrand *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 279-314). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature Vol. 4(4), Nov-Dec 2011*, 1-31.
- Novick, L.R. (1988). Analogical transfer, problem similarity, and expertise. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition*, 3, 510-520.
- Obin, J.-P., De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris, France : Hachette.
- Ouellet, L. (1985). *Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire. Mai 1984. Compréhension et production écrites*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Ouillon, C. et coll.(2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Paillé, P. (2009). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales (3e édition)* (p. 218–220). Paris, France : Armand Colin
- Perl, S. (1979). The Composing Processes of Unskilled College Writers. *Research in the Teaching of English*, 13(4), 317-336.
- Pirès, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin Éditeur
- Plane, S. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. Dans J. David et S. Plane, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 37-77). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Presseau, A. (2004). Quelles interventions pédagogiques qui tirent profit des interactions sociales doit-on poser pour favoriser le transfert de compétences ? Dans M. Frenay et A. Presseau, *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir* (p. 133-160). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Presseau, A., Frenay, M., & Dir. (2004). *Le transfert des apprentissages, comprendre pour*

- mieux intervenir*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris, France : ESF.
- Riegel, M., Pellat, J., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Roberge, A. (1984). *Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois*, « Notes et documents » no 41. Québec, Canada : Conseil de la langue française.
- Rocher, T. (2008). *Lire, écrire, compter. Les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle*. Note d'information de la DEPP, 08-38, 1-6.
- Rumelhart, D.E. et Norman, D.A. (1981). Analogical processes in learning. Dans R. Anderson (dir.), *Cognition skills and their acquisition* (p. 335-359). Hillsdale: Erlbaum
- Simard, C. (1996). Examen d'une tradition scolaire : la dictée. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 359-393). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Sternberg, R. J., & Frensch, P. A. (1993). Mechanisms of Transfer. Dans D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Ed.), *Transfer on trial: Intelligence, Cognition, and Instruction* (p. 25-38). New Jersey, États-Unis : Ablex Publications
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Thibeault, J. (2017). *Regard socioconstructiviste sur le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre chez des élèves de la fin de l'ordre élémentaire dans le Sud-Ouest ontarien* (thèse de doctorat). Université d'Ottawa, Ottawa, Canada.
- Tisset, C. (2010). *Enseigner la langue française, la grammaire, l'orthographe et la conjugaison à l'école*. Paris, France : Hachette.
- Tulving, E., & M. Thomson, D. (1973). Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review*, 80(5), 352-373.
- Vigner, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris, France : Hachette.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Éditions Messidor.
- Wallace, S. (2009). *A dictionary of education*. Toronto, Canada : Oxford University.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Paris, France : CRDP de Picardie Amiens



Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères*, 22(1), 61-82.

Zakhartchouk, J.-M. (2004). Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes. *Formation et Pratiques D'enseignement En Questions*, (1), 71-80.

## Annexes

**Annexe 1 :** Typologies des exercices selon le travail demandé telles que proposées par les différents auteurs

Tâches Auteurs	Identifica- tion	Manipula- tion	Produc- tion	Complé- tion	Correction	Association	Classement	Transformation
<b>Basiuji (1977)</b>	Étiquetage Analyse d'une phrase	Manipulations sur des phrases	Reconstitution de phrases Invention de phrases	Exercices « à trous »	Correction de phrases fautives (avec ou sans modèle).		Classement	
<b>Chiss et Filliolet (1982)</b>	Reconnaissance	Exercices de transformation	Production					Exercices de transformation
<b>Duprez (1995)</b>	Recherche d'intrus	Exercices combinatoires		Exercices à trous	Exercice de schémas 0-1 (non-marqué/marqué)	Schémas fléchés Ensembles	Classer dans un tableau à double entrée	
<b>Bessonnat (1997)</b>	Discrimination	Exercices de transformation	« Expanser » des énoncés	Compléter des énoncés	Corriger des énoncés  Évaluer l'acceptabilité d'énoncés			Transformer des énoncés
<b>Aragon Cobo (2000)</b>	Identification Reconnaissance	Substitution	Création	Exercices lacunaires (à trous)		Exercices d'appariement ou d'association		Transformation
<b>Legendre (2005)</b>	Identification		Construction					
<b>Cogis (2005)</b>	Identification, Étiquetage Recherche d'intrus	Déplacement Substitution Ajout Suppression	Invention d'exercices d'écriture	Exercices à trous		Exercices d'appariement	Classement	
<b>Nadeau et Fisher (2006)</b>	Identification Repérage	Exercices de transformation	Production de texte ou de phrases		Exercices de correction de texte			Transformation
<b>Brissaud et Cogis (2011)</b>	Recherche d'intrus	Exercices de transformation	Fabrication de phrases, d'exercices Production écrite	Exercices à trous		Exercices d'appariement	Classement collectif	Transformation

## Annexe 2 : Tableaux d'analyse des exercices

### 2.1. Le nom dans le cahier du primaire

#### 2.1.1. En section :

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification	Pourcentage du travail dû à l'identification
Morphologiques	17	89,5 %	4	23,5 %
Sémantiques	6	31,6 %	4	66,6 %
Syntaxiques	6	31,6 %	4	66,6 %

Tâche	Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche	Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche
Transformation	10	52,5 %
Identification	8	42 %
Repérage du nom	4	21 %
Repérage d'une caractéristique spécifique	4	21 %
Complétion	4	21 %
Production	2	10,5 %
Classement	2	10,5 %
Manipulation	1	5,3 %

#### 2.1.2. Hors-section :

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification	Pourcentage du travail dû au repérage
Morphologiques	54	96,4 %	38	70,4 %
Syntaxiques	49	87,5 %	38	77,6 %
Sémantiques	39	69,6 %	38	97,4 %

Tâche	Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche	Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche
<b>Identification</b>	<b>46</b>	<b>82,1 %</b>
Repérage du nom	38	67,9 %
Repérage d'une caractéristique spécifique	14	25 %
<b>Production</b>	<b>4</b>	<b>7,1 %</b>
<b>Complétion</b>	<b>3</b>	<b>5,4 %</b>
<b>Transformation</b>	<b>3</b>	<b>5,4 %</b>
<b>Classement</b>	<b>1</b>	<b>1,8 %</b>

**Tableau d'analyse des exercices portant sur le nom dans le cahier du primaire**

	Page	#	Tâche(s) touchant la notion étudiée	Caractéristiques travaillées	Exemple(s)	Contrexemple(s)	Corpus
1	4	1	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Groupe isolés produits par l'élève
2	4	2	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
3	5	3	Complétion	Sémantiques	Non	Non	Phrases isolées
4	5	4	Identification Manipulation (remplacement) Transformation	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
5	6	1	Classement Manipulation (ajout)	Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Groupes isolés
6	6	2	Transformation	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
7	7	3	Transformation	Morphologiques	Théorie	Non	Groupes isolés
8	7	4	Identification du genre	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
9	7	5	Transformation	Morphologiques	Théorie	Non	Groupes isolés
10	8	6	Transformation	Morphologiques	Théorie	Non	Groupes isolés
11	8	7	Complétion	Morphologiques	Non	Non	Groupe isolés
12	9	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
13	9	2	Identification Transformation	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
14	9	3	Transformation Classement	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
15	10	4	Complétion	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés

			Identification du genre				
16	10	5	Transformation Identification des exceptions	Morphologiques	Théorie	Non	Phrases isolées
17	10	6	Transformation Identification des exceptions	Morphologiques	Théorie	Non	Phrases isolées
18	11	7	Production	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés produits
19	11	8	Complétion Transformation	Morphologiques	Oui	Non	Groupes isolés
20	12	2	Identification Identification du genre et du nombre	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Groupes isolés
21	13	3	Identification du genre et du nombre	Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Groupes isolés
22	13	4	Identification du genre et du nombre	Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Groupes isolés
23	13	5	Identification du genre et du nombre Identification du nom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
24	14	7	Identification du genre et du nombre	Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
25	14	8	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
26	15	9	Identification du genre et du nombre du nom	Morphologiques	Théorie	Non	Groupes isolés
27	15	10	Complétion	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
28	16	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
29	16	2	Identification du genre et du nombre du nom	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
30	17	1	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées

31	18	4	Identification du genre et du nombre du nom	Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Groupes isolés
32	19	1	Identification du nom Identification du genre et du nombre du nom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Groupes isolés
33	19	2	Production Identification du nom Identification du genre et du nombre du nom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
34	20	3	Transformation Classement	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
35	21	2	Identification du genre et du nombre du nom	Morphologiques	Non	Non	Phrases isolées
36	22	3	Identification du nom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
37	22	4	Identification du genre et du nombre du nom	Morphologiques	Non	Non	Phrases isolées
38	22	5	Identification du nom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
39	23	6	Identification du genre et du nombre du nom	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
40	23	7	Identification du nom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
41	23	8	Identification du nom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
42	24	10	Identification du nom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
43	26	3	Identification du nom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
44	27	4	Identification du nom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
45	28	1	Identification du nom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées

46	29	2	Identification du nom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
47	40	4	Complétion	Sémantiques	Théorie	Non	Phrases isolées
48	43	9	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
49	43	10	Complétion		Théorie	Non	Phrases isolées
50	46	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
51	47	2	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
52	47	3	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
53	47	4	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
54	48	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
55	49	2	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Groupes isolés
56	50	3	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
57	51	4	Transformation	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
58	51	5	Transformation	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
59	74	5	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
60	75	6	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
61	75	7	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
62	77	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
63	78	2	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
64	81	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées

65	89	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
66	90	2	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
67	90	3	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
68	92	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
69	93	2	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
70	93	3	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
71	94	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées

## 2.2. Le déterminant dans le cahier du primaire

### 2.2.1. En section :

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification	Pourcentage du travail dû au repérage
Morphologiques	11	100 %	2	18,2 %
Syntaxiques	10	90,9 %	2	20,0 %
Sémantiques	5	31,6 %	2	40,0 %

Tâche	Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche	Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche
<b>Identification</b>	<b>9</b>	<b>81,8 %</b>
Repérage du déterminant	2	18,2 %
Repérage d'une caractéristique spécifique	2	18,2 %
Repérage du genre et du nombre du nom donneur	5	45,5 %
<b>Complétion</b>	<b>7</b>	<b>63,6 %</b>



<b>Production</b>	<b>1</b>	<b>9,1 %</b>
<b>Classement</b>	<b>1</b>	<b>9,1 %</b>

### 2.2.2. Hors-section :

<b>Caractéristiques</b>	<b>Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques</b>	<b>Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques</b>	<b>Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification</b>	<b>Pourcentage du travail dû au repérage</b>
<b>Morphologiques</b>	<b>14</b>	<b>66,6 %</b>	<b>7</b>	<b>50 %</b>
<b>Syntaxiques</b>	<b>13</b>	<b>61,9 %</b>	<b>7</b>	<b>53,8 %</b>
<b>Sémantiques</b>	<b>11</b>	<b>52,4 %</b>	<b>7</b>	<b>63,6 %</b>

<b>Tâche</b>	<b>Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche</b>	<b>Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche</b>
<b>Identification</b>	<b>7</b>	<b>33,3 %</b>
Repérage du déterminant	6	28,6 %
Repérage d'une caractéristique spécifique	1	4,8 %
<b>Production</b>	<b>5</b>	<b>23,8 %</b>
<b>Complétion</b>	<b>5</b>	<b>23,8 %</b>
<b>Transformation</b>	<b>5</b>	<b>23,8 %</b>

**Tableau d'analyse des exercices portant sur le déterminant dans le cahier du primaire**

	<b>Page</b>	<b>#</b>	<b>Tâche(s)</b>	<b>Caractéristiques travaillées</b>	<b>Exemple(s)</b>	<b>Contrexemple(s)</b>	<b>Corpus</b>
1	12	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
2	12	2	Complétion	Morphologiques	Non	Non	Phrases isolées
3	13	3	Complétion	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
4	13	4	Complétion	Morphologiques	Théorie	Non	Groupes isolés
5	13	5	Complétion Identification de la forme simple ou composée du déterminant	Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
6	14	6	Identification du genre et du	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés

			nombre du déterminant				
7	14	7	Complétion	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
8	14	8	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Groupes isolés qui servent à la production de phrases isolées
9	15	9	Complétion	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
10	15	10	Complétion	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
11	15	11	Identification Classement	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
12	16	2	Complétion	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Groupes isolés
13	17	1	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Groupes isolés
14	19	1	Transformation	Morphologiques	Théorie	Non	Groupes isolés
15	19	2	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
16	20	3	Transformation Classement	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
17	28	1	Identification du déterminant	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
18	29	2	Identification du déterminant	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Court texte
19	40	3	Complétion	Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
20	40	4	Complétion	Syntaxiques Sémantiques	Théorie	Non	Phrases isolées
21	41	5	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
22	41	6	Complétion	Sémantiques Morphologiques	Théorie	Non	Phrases isolées

				Syntaxiques			
23	42	8	Complétion	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
24	43	9	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
25	43	10	Complétion	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
26	47	3	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
27	50	3	Identification Transformation	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
28	51	4	Transformation	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
29	51	5	Transformation	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
30	77	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
31	78	2	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées

## 2.3. L'adjectif dans le cahier du primaire

### 2.3.1. En section :

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercice qui permet de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification	Pourcentage du travail dû au repérage
Morphologiques	9	100 %	1	11,1 %
Syntaxiques	6	66,6 %	1	16,7 %
Sémantiques	5	55,6 %	1	20,0 %

Tâche	Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche	Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche
Transformation	5	55,5 %
Identification	5	55,5 %

Repérage de l'adjectif	1	11,1 %
Repérage d'une caractéristique spécifique	2	22,2 %
Repérage du genre ou du nombre du nom donneur	4	44,4 %
<b>Complétion</b>	<b>2</b>	<b>22,2 %</b>
<b>Production</b>	<b>2</b>	<b>22,2 %</b>
<b>Association</b>	<b>2</b>	<b>22,2 %</b>
<b>Classement</b>	<b>1</b>	<b>11,1 %</b>

### 2.3.2. Hors-section :

Tâche	Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche	Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche
<b>Identification</b>	<b>8</b>	<b>61,5 %</b>
Repérage de l'adjectif	7	53,8 %
Repérage du genre ou du nombre de l'adjectif	1	7,8 %
<b>Complétion</b>	<b>2</b>	<b>15,4 %</b>
<b>Transformation</b>	<b>2</b>	<b>15,4 %</b>
<b>Production</b>	<b>1</b>	<b>7,8 %</b>
<b>Classement</b>	<b>1</b>	<b>7,8 %</b>

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification	Pourcentage du travail dû au repérage
<b>Morphologiques</b>	<b>13</b>	<b>100 %</b>	<b>7</b>	<b>53,8 %</b>
<b>Syntaxiques</b>	<b>10</b>	<b>76,9 %</b>	<b>7</b>	<b>70 %</b>
<b>Sémantiques</b>	<b>10</b>	<b>76,9 %</b>	<b>7</b>	<b>70</b>

**Tableau d'analyse des exercices portant sur l'adjectif dans le cahier du primaire**

	Page	#	Tâche(s)	Caractéristiques travaillées	Exemple(s)	Contrexemple(s)	Corpus
1	16	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
2	16	2	Complétion	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Groupes isolés

3	17	1	Production Transformation	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Groupes isolés
4	17	2	Transformation	Morphologiques	Théorie	Non	Groupes isolés
5	18	3	Transformation	Morphologiques	Théorie	Non	Groupes isolés
6	18	4	Complétion	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Groupes isolés
7	19	1	Transformation	Morphologiques	Théorie	Non	Groupes isolés
8	19	2	Production Identification du nombre de l'adjectif	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
9	20	3	Transformation Classement	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
10	28	1	Identification de l'adjectif	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
11	29	2	Identification de l'adjectif	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
12	47	3	Identification de l'adjectif	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
13	47	4	Production	Sémantiques Morphologiques	Non	Non	Phrases isolées
14	49	2	Transformation Identification du genre et du nombre de l'adjectif	Morphologiques	Oui	Non	Groupes isolés
15	50	3	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
16	51	4	Transformation	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
17	51	5	Transformation	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
18	77	1	Identification de l'adjectif	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
19	78	2	Identification de l'adjectif	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
20	81	1	Identification de l'adjectif	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées

21	92	1	Identification de l'adjectif	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
----	----	---	------------------------------	--	-----	-----	-----------------

## 2.4. Le pronom dans le cahier du primaire

### 2.4.1. En section :

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercice qui permet de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification	Pourcentage du travail dû au repérage
Morphologiques	10	100 %	5	50 %
Syntaxiques	10	100 %	5	50 %
Sémantiques	9	90 %	5	55,6 %

Tâche	Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche	Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche
<b>Identification</b>	6	60 %
Repérage du pronom	5	50 %
Repérage du genre et du nombre du nom repris <sup>48</sup>	1	10 %
<b>Complétion</b>	2	20 %
<b>Association</b>	5	50 %
<b>Classement</b>	1	10 %
<b>Manipulation</b>	2	20 %

### 2.4.2. Hors-section :

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification	Pourcentage du travail dû au repérage
Syntaxiques	17	94,4 %	11	64,7 %
Sémantiques	14	77,8 %	11	78,6 %
Morphologiques	13	72,2 %	11	84,6 %

<sup>48</sup> Certains pronoms peuvent parfois remplacer un mot ou un groupe de mots.

Tâche	Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche	Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche
<b>Identification</b>	<b>11</b>	<b>61,1 %</b>
Repérage du pronom	11	61,1 %
<b>Complétion</b>	<b>5</b>	<b>27,7 %</b>
<b>Production</b>	<b>2</b>	<b>11,1 %</b>
<b>Classement</b>	<b>1</b>	<b>5,6 %</b>

**Tableau d'analyse des exercices portant sur le pronom dans le cahier du primaire**

	Page	#	Tâche(s)	Caractéristiques travaillées	Exemple(s)	Contrexemple(s)	Corpus
1	21	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
2	21	2	Complétion	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
3	22	3	Complétion	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
4	22	4	Manipulation	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
5	22	5	Identification Association	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
6	23	6	Manipulation	Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
7	23	7	Identification du pronom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
8	23	8	Identification Association	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
9	24	9	Association	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
10	24	10	Identification du pronom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
11	26	3	Identification du pronom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
12	27	4	Identification du pronom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées

13	28	1	Identification du pronom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
14	29	2	Identification du pronom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
15	39	2	Complétion	Sémantiques	Théorie	Non	Phrases isolées
16	40	3	Complétion	Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
17	41	5	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
18	41	6	Complétion	Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
19	42	8	Complétion	Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
20	43	9	Complétion	Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
21	43	10	Complétion	Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
22	47	3	Identification du pronom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
23	77	1	Identification du pronom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
24	78	2	Identification du pronom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
25	83	2	Identification du pronom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
26	91	1	Identification du pronom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
27	94	1	Identification du pronom	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées

## 2.5. Le verbe dans le cahier du primaire

### 2.5.1. En section :

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercice qui permet de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification	Pourcentage du travail dû au repérage
------------------	--	---	--	---------------------------------------



<b>Morphologiques</b>	<b>4</b>	<b>100 %</b>	<b>2</b>	<b>50 %</b>
<b>Sémantiques</b>	<b>3</b>	<b>75 %</b>	<b>2</b>	<b>66,6 %</b>
<b>Syntaxiques</b>	<b>3</b>	<b>75 %</b>	<b>2</b>	<b>66,6 %</b>

<b>Tâche</b>	<b>Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche</b>	<b>Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche</b>
<b>Identification</b>	<b>3</b>	<b>75 %</b>
Repérage du verbe	2	50 %
Repérage d'une caractéristique spécifique	2	50 %
Repérage du donneur d'accord	2	50 %
<b>Transformation</b>	<b>1</b>	<b>25 %</b>
<b>Production</b>	<b>1</b>	<b>25 %</b>

### 2.5.2. Hors-section :

<b>Caractéristiques</b>	<b>Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques</b>	<b>Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques</b>	<b>Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification</b>	<b>Pourcentage du travail dû au repérage</b>
<b>Syntaxiques</b>	<b>26</b>	<b>96,3 %</b>	<b>16</b>	<b>61,5 %</b>
<b>Morphologiques</b>	<b>22</b>	<b>81,5 %</b>	<b>16</b>	<b>72,7 %</b>
<b>Sémantiques</b>	<b>21</b>	<b>77,8 %</b>	<b>16</b>	<b>76,2 %</b>

<b>Tâche</b>	<b>Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche</b>	<b>Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche</b>
<b>Identification</b>	<b>16</b>	<b>59,3 %</b>
Repérage du verbe	16	59,3 %
<b>Production</b>	<b>5</b>	<b>18,5 %</b>
<b>Complétion</b>	<b>5</b>	<b>18,5 %</b>
<b>Transformation</b>	<b>1</b>	<b>3,7 %</b>

**Tableau d'analyse des exercices portant sur le verbe dans le cahier du primaire**

	<b>Page</b>	<b>#</b>	<b>Tâche(s)</b>	<b>Caractéristiques travaillées</b>	<b>Exemple(s)</b>	<b>Contrexemple(s)</b>	<b>Corpus</b>
1	14	8	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées

2	19	2	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
3	25	1	Identification Identification de formes spécifiques du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
4	26	2	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
5	26	3	Identification Identification de la terminaison du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
6	27	4	Transformation	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Phrases isolées
7	28	1	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
8	29	2	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
9	39	1	Complétion	Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
10	41	5	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
11	41	6	Complétion	Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
12	42	7	Complétion	Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
13	43	9	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
14	43	10	Complétion	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
15	44	11	Complétion	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
16	50	3	Transformation	Morphologiques	Oui	Non	Phrases isolées
17	52	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées

18	53	2	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
19	53	3	Production avec contrainte	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
20	74	5	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
21	75	6	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
22	75	7	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
23	77	1	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Théorie	Non	Phrases isolées
24	78	2	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
25	81	1	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
26	83	2	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
27	89	1	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
28	91	1	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
29	91	2	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées

## 2.6. Le nom dans le cahier du secondaire

### 2.6.1. En section :

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce au repérage	Pourcentage du travail dû au repérage
<b>Morphologiques</b>	<b>5</b>	<b>83,3 %</b>	<b>2</b>	<b>40 %</b>

Sémantiques	3	50 %	2	66,6 %
Syntaxiques	3	50 %	2	66,6 %

Tâche	Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche	Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche
<b>Identification</b>	<b>4</b>	<b>66,6 %</b>
Repérage du nom	2	33,3 %
Repérage d'une caractéristique spécifique	2	33,3 %
<b>Complétion</b>	<b>2</b>	<b>33,3 %</b>
<b>Classement</b>	<b>1</b>	<b>16,7 %</b>
<b>Manipulation</b>	<b>1</b>	<b>16,7 %</b>
<b>Correction</b>	<b>1</b>	<b>16,7 %</b>
<b>Justification</b>	<b>1</b>	<b>16,7 %</b>

**Tableau d'analyse des exercices portant sur le nom dans le cahier du secondaire**

	Page	#	Tâche(s) touchant la notion étudiée	Caractéristiques travaillées	Exemple(s)	Contrexemple(s)	Corpus
1	79	1	Complétion	Morphologiques	Oui	Non	Phrases isolées
2	79	2	Complétion Identification du genre et du nombre	Morphologiques	Oui	Non	Groupes isolés
3	80	3	Correction Identification du genre et du nombre	Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Court texte
4	80	4	Identification du nom Manipulation (remplacement)	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Court texte
5	81	5	Classement	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
6	81	Déj oue r	Identification du nom Justification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées

**2.6.2. Hors-section :**

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification	Pourcentage du travail grâce à l'identification
<b>Morphologiques</b>	<b>30</b>	<b>100 %</b>	<b>19</b>	<b>63,3 %</b>

<b>Syntaxiques</b>	<b>22</b>	<b>73,3 %</b>	<b>19</b>	<b>86,4 %</b>
<b>Sémantiques</b>	<b>19</b>	<b>63,3 %</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

<b>Tâche</b>	<b>Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche</b>	<b>Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche</b>
<b>Identification</b>	<b>26</b>	<b>86,7 %</b>
Repérage du nom	19	63,3 %
Repérage de caractéristiques morphologiques	15	50 %
<b>Complétion</b>	<b>2</b>	<b>6,6 %</b>
<b>Production</b>	<b>1</b>	<b>3,3 %</b>
<b>Transformation</b>	<b>1</b>	<b>3,3 %</b>
<b>Manipulation</b>	<b>1</b>	<b>3,3 %</b>

**Tableau d'analyse des exercices portant sur le nom dans le cahier du secondaire**

	<b>Page</b>	<b>#</b>	<b>Tâche(s) touchant la notion étudiée</b>	<b>Caractéristiques travaillées</b>	<b>Exemple(s)</b>	<b>Contrexemple(s)</b>	<b>Corpus</b>
1	79	1	Complétion	Morphologiques	Oui	Non	Phrases isolées
2	79	2	Complétion Identification du genre et du nombre	Morphologiques	Oui	Non	Groupes isolés
3	80	3	Correction Identification du genre et du nombre	Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Court texte
4	80	4	Identification du nom Manipulation (remplacement)	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Court texte
5	81	5	Classement	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
6	81	Déj oue r	Identification du nom Justification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
7	83	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
8	83	2	Identification du genre et du nombre	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
9	84	3	Identification Identification du genre et du nombre	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Groupes isolés
10	84	4	Identification	Sémantiques	Non	Non	Phrases isolées

			Identification du genre et du nombre	Morphologiques Syntaxiques			
11	86	1	Identification du genre et du nombre	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
12	93	D	Identification du genre et du nombre	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
13	103	PP	Identification Complétion	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
14	104	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Groupes isolés
15	104	2	Manipulation (remplacement)	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Groupes isolés
16	105	3	Identification	Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
17	105	4	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Groupes isolés
18	106	5	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
19	106	6	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
20	107	8	Production	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
21	108	9	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
22	112	3	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
23	113	4	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
24	115	PP	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
25	176	1	Identification Identification du genre et du nombre	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
26	179	1	Identification du genre et du nombre	Morphologiques	Oui	Non	Groupes isolés

27	180	2	Identification du genre et du nombre	Morphologiques	Oui	Non	Phrases isolées
28	181	3	Identification du genre et du nombre	Morphologiques	Oui	Non	Phrases isolées
29	182	5	Identification du nom Identification du genre et du nombre	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
30	184	6	Identification du genre et du nombre	Morphologiques	Oui	Non	Groupes isolés
31	184	7	Identification Identification du genre et du nombre	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
32	185	8	Identification Identification du genre et du nombre	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
33	185	9	Transformation	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
34	186	10	Identification Identification du genre et du nombre	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
35	187	11	Identification Identification du genre et du nombre	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Groupes isolés
36	187	12	Production avec contrainte	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
37	188	13	Identification Identification du genre et du nombre	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
38	191	??	Identification Identification du genre et du nombre	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte

## 2.7. Le déterminant dans le cahier du secondaire

### 2.7.1. En section :

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce au repérage	Pourcentage du travail dû au repérage
<b>Morphologiques</b>	<b>5</b>	<b>100 %</b>	<b>1</b>	<b>20 %</b>
<b>Syntaxiques</b>	<b>5</b>	<b>100 %</b>	<b>1</b>	<b>20 %</b>
<b>Sémantiques</b>	<b>2</b>	<b>40 %</b>	<b>1</b>	<b>50</b>

Tâche	Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche	Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche
<b>Identification</b>	<b>5</b>	<b>100 %</b>
Repérage du déterminant	1	20 %
Repérage du genre et du nombre du nom donneur	4	80 %
<b>Complétion</b>	<b>4</b>	<b>80 %</b>
<b>Justification</b>	<b>1</b>	<b>20 %</b>

### 2.7.2. Hors-section :

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification	Pourcentage du travail dû à l'identification
<b>Morphologiques</b>	<b>13</b>	<b>100 %</b>	<b>5</b>	<b>38,5 %</b>
<b>Syntaxiques</b>	<b>10</b>	<b>76,9 %</b>	<b>5</b>	<b>50 %</b>
<b>Sémantiques</b>	<b>5</b>	<b>38,5 %</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Tâche	Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche	Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche
<b>Identification</b>	<b>7</b>	<b>46,2 %</b>
Repérage du déterminant	5	38,5 %
Repérage du genre et du nombre du nom donneur	2	15,4 %
<b>Complétion</b>	<b>4</b>	<b>30,8 %</b>



<b>Correction</b>	<b>2</b>	<b>15,4 %</b>
<b>Discrimination</b>	<b>1</b>	<b>7,8 %</b>
<b>Transformation</b>	<b>1</b>	<b>7,8 %</b>

**Tableau d'analyse des exercices portant sur le déterminant dans le cahier du secondaire**

	<b>Page</b>	<b>#</b>	<b>Tâche(s) touchant la notion étudiée</b>	<b>Caractéristiques travaillées</b>	<b>Exemple(s)</b>	<b>Contrexemple(s)</b>	<b>Corpus</b>
1	79	2	Complétion	??	Oui	Non	Groupes isolés
2	80	3	Identification	Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Court texte
3	83	1	Identification Complétion	Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
4	83	D	Identification du nom Justification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
5	83	2	Complétion Identification du genre et du nombre du nom	Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Groupes isolés
6	84	3	Complétion Identification du genre et du nombre	Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Groupes isolés
7	??	4	Complétion Identification du genre et du nombre	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
8	105	3	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
9	105	4	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Groupes isolés
10	106	5	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
11	180	2	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
12	182	5	Identification Correction	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
13	184	6	Complétion	Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Groupes isolés
14	184	7	Complétion	Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées

15	185	8	Complétion (discrimination)	Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
16	185	9	Transformation	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
17	188	13	Complétion	Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
18	191	PP	Identification	Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte

## 2.8. L'adjectif dans le cahier du secondaire

### 2.8.1. En section :

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce au repérage	Pourcentage du travail dû au repérage
Morphologiques	4	100 %	2	50 %
Syntaxiques	3	75 %	2	66,6 %
Sémantiques	2	50 %	2	100 %

Tâche	Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche	Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche
<b>Transformation</b>	1	25 %
<b>Identification</b>	3	75 %
Repérage de l'adjectif	2	50 %
Repérage du genre ou du nombre du nom donneur	1	25 %
<b>Complétion</b>	1	25 %
<b>Justification</b>	1	25 %
<b>Classement</b>	1	25 %

### 2.8.2. Hors-section :

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification	Pourcentage du travail dû à l'identification
Morphologiques	23	95,8 %	14	60,9 %
Sémantiques	17	70,8 %	14	82,4 %
Syntaxiques	21	87,5 %	14	66,6 %

Tâche	Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche	Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche
<b>Identification</b>	<b>16</b>	<b>66,6 %</b>
Repérage de l'adjectif	14	58,3 %
Repérage d'une caractéristique spécifique	1	4,2 %
Repérage du genre et du nombre du donneur d'accord	1	4,2 %
<b>Complétion</b>	<b>4</b>	<b>16,7 %</b>
<b>Correction</b>	<b>3</b>	<b>12,5 %</b>
<b>Production</b>	<b>2</b>	<b>8,3 %</b>
<b>Transformation</b>	<b>2</b>	<b>8,3 %</b>
<b>Discrimination</b>	<b>1</b>	<b>4,2 %</b>
<b>Justification</b>	<b>1</b>	<b>4,2 %</b>

**Tableau d'analyse des exercices portant sur l'adjectif dans le cahier du secondaire**

	Page	#	Tâche(s) touchant la notion étudiée	Caractéristiques travaillées	Exemple(s)	Contrexemple(s)	Corpus
1	80	3	Correction	Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Court texte
2	86	1	Identification du nombre Complétion	Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
3	86	2	Classement Transformation	Morphologiques	Oui (peu utile)	Non	Groupes isolés (mots)
4	87	3	Identification de l'adjectif	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
5	87	D	Identification Justification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
6	93	Déjouer	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
7	103	PP	Identification Identification du genre et du nombre	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
8	106	5	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
9	106	6	Identification	Sémantiques	Oui	Non	Phrases isolées

				Morphologiques Syntaxiques			
10	107	8	Complétion	Morphologiques	Oui	Non	Phrases isolées
11	109	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
12	109	2	Complétion	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
13	110	3	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
14	112	3	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
15	113	4	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
16	115	PP	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
17	177	3	Identification Correction	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
18	180	2	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
19	181	3	Identification Complétion	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
20	181	4	Complétion	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Groupes isolés
21	182	5	Identification Correction	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
22	185	9	Transformation	Morphologiques	Non	Non	Groupes isolés
23	186	10	Complétion	Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
24	187	11	Identification du genre et du nombre Transformation	Morphologiques	Oui	Non	Groupes isolés
25	187	12	Production (avec contraintes)	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
26	188	13	Complétion	Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
27	188	14	Identification	Sémantiques	Non	Non	Phrases isolées

			Complétion	Morphologiques Syntaxiques			
28	191	PP	Identification Complétion	Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte

## 2.9. Le pronom dans le cahier du secondaire

### 2.9.1. En section :

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification	Pourcentage du travail dû à l'identification
<b>Morphologiques</b>	<b>5</b>	<b>100 %</b>	<b>1</b>	<b>20 %</b>
<b>Syntaxiques</b>	<b>5</b>	<b>100 %</b>	<b>1</b>	<b>20 %</b>
<b>Sémantiques</b>	<b>4</b>	<b>80 %</b>	<b>1</b>	<b>25</b>

Tâche	Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche	Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche
<b>Identification</b>	<b>3</b>	<b>60 %</b>
Repérage du pronom	1	20 %
Repérage d'une caractéristique spécifique	1	20 %
Repérage de l'antécédent d'un pronom de reprise	3	60 %
Identification de la catégorie du pronom	1	20 %
Identification de la fonction du pronom	1	20 %
<b>Complétion</b>	<b>1</b>	<b>20 %</b>
<b>Manipulation</b>	<b>1</b>	<b>20 %</b>

### 2.9.2. Hors-section :

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification	Pourcentage du travail à l'identification
<b>Syntaxiques</b>	<b>6</b>	<b>%</b>	<b>2</b>	<b>33,3 %</b>
<b>Morphologiques</b>	<b>3</b>	<b>%</b>	<b>2</b>	<b>66,6 %</b>
<b>Sémantiques</b>	<b>2</b>	<b>%</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

Tâche	Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche	Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche
<b>Manipulation</b>	<b>4</b>	<b>57,1 %</b>
<b>Identification</b>	<b>3</b>	<b>42,9 %</b>
Repérage du pronom	2	28,6 %
Repérage d'une caractéristique spécifique (genre ou nombre)	1	14,3 %
Repérage de l'antécédent du pronom de reprise	1	14,3 %

**Tableau d'analyse des exercices portant sur le pronom dans le cahier du secondaire**

	Page	#	Tâche(s)	Caractéristiques travaillées	Exemple(s)	Contrexemple(s)	Corpus
1	89	1	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
2	89	D	Identification de l'antécédent	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
3	90	2	Identification de l'antécédent Manipulation	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
4	90	3	Complétion	Morphologiques	Non	Non	Phrases isolées
5	90	4	Identification de l'antécédent Identification de la fonction	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
6	103	PP	Identification Identification de l'antécédent	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
7	112	D	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
8	143	7	Manipulation	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
9	145	11	Manipulation	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
10	151	8	Manipulation	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées

11	176	1	Manipulation	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
12	180	2	Identification du genre et du nombre du pronom Identification du receveur	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées

## 2.10. Le verbe dans le cahier du secondaire

### 2.10.1. En section :

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification	Pourcentage du travail dû à l'identification
<b>Morphologiques</b>	<b>5</b>	<b>100 %</b>	<b>3</b>	<b>60 %</b>
<b>Sémantiques</b>	<b>5</b>	<b>100 %</b>	<b>3</b>	<b>60 %</b>
<b>Syntaxiques</b>	<b>4</b>	<b>80 %</b>	<b>3</b>	<b>33,3 %</b>

Tâche	Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche	Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche
<b>Identification</b>	<b>4</b>	<b>80 %</b>
Repérage du verbe	3	60 %
Repérage du donneur d'accord	3	60 %
Repérage d'une caractéristique spécifique	2	40 %
<b>Complétion</b>	<b>1</b>	<b>20 %</b>
<b>Production</b>	<b>1</b>	<b>20 %</b>
<b>Transformation</b>	<b>1</b>	<b>20 %</b>
<b>Manipulation</b>	<b>1</b>	<b>20 %</b>
<b>Justification</b>	<b>1</b>	<b>20 %</b>

### 2.10.2. Hors-section :

Caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Pourcentage (%) d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques	Nombre d'exercices qui permettent de travailler ces caractéristiques grâce à l'identification	Pourcentage du travail dû à l'identification
<b>Morphologiques</b>	<b>11</b>	<b>%</b>	<b>11</b>	<b>100 %</b>

<b>Sémantiques</b>	<b>10</b>	<b>%</b>	<b>10</b>	<b>100 %</b>
<b>Syntaxiques</b>	<b>10</b>	<b>%</b>	<b>10</b>	<b>5</b>

<b>Tâche</b>	<b>Nombre d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche</b>	<b>Pourcentage (%) d'exercices qui incluent la réalisation de cette tâche</b>
<b>Identification</b>	<b>11</b>	<b>100 %</b>
Repérage du verbe	10	90,9 %
Repérage du verbe attributif	2	18,2 %
Repérage du nombre et de la personne du donneur d'accord	1	9,1 %
<b>Correction</b>	<b>1</b>	<b>9,1 %</b>

**Tableau d'analyse des exercices portant sur le verbe dans le cahier du secondaire**

	<b>Page</b>	<b>#</b>	<b>Tâche(s)</b>	<b>Caractéristiques travaillées</b>	<b>Exemple(s)</b>	<b>Contrexemple(s)</b>	<b>Corpus</b>
1	92	1	Complétion Identification du donneur d'accord	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
2	92	2	Identification Justification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
3	93	D	Identification	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
4	93	3	Production Transformation	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
5	93	4	Identification du donneur, des marques d'accord et du verbe attributif	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
6	103	PP	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
7	111	1	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
8	112	2	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
9	112	3	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées



10	112	D	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
11	113	4	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
12	115	pp	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte
13	142	6	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
14	144	9	Identification du verbe attributif	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Phrases isolées
15	145	10	Identification du verbe	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
16	177	2	Identification du verbe Correction	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Oui	Non	Phrases isolées
17	191	PP	Identification du genre, du nombre, de la personne du donneur d'accord	Sémantiques Morphologiques Syntaxiques	Non	Non	Court texte