



Université du Québec
à Rimouski

**DÉVELOPPEMENT D'UN DISPOSITIF DE
NÉGOCIATION MORPHOSYNTAXIQUE VISANT
L'AMÉLIORATION DE LA RÉFLEXION
MÉTALINGUISTIQUE D'ÉLÈVES DU 3^E CYCLE DU
PRIMAIRE EN CONTEXTE D'ORTHOPÉDAGOGIE**

Thèse présentée

dans le cadre du programme de doctorat en éducation
en vue de l'obtention du grade de *philosophiæ doctor*

PAR

© JOSIANNE PARENT

Avril 2023

Composition du jury :

Jessy Marin, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Jean-François Boutin, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Rakia Laroui, codirectrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Line Laplante, examinatrice externe, Université du Québec à Montréal

Daniel Daigle, examinateur externe, Université de Montréal

Dépôt initial le 3 juin 2022

Dépôt final le 25 avril 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

*Former les esprits sans les conformer,
Les enrichir sans les endoctriner,
Les armer sans les enrôler,
Leur communiquer une force
dont ils puissent faire leur force,
Les séduire au vrai pour les
amener à leur propre vérité,
Leur donner le meilleur de soi
sans attendre ce salaire,
Qu'est la ressemblance.*

– Jean Rostand

*À tous ces élèves en difficulté que j'ai
eu la chance de côtoyer et qui m'ont,
chacun à leur façon, tellement appris.*

REMERCIEMENTS

J'arrive aujourd'hui à bon port après cinq belles années à naviguer dans cette mer parfois agitée, parfois calme, qu'est le doctorat. Bien que j'aie conduit ma barque seule, plusieurs personnes m'ont accompagnée et ont pagayé à mes côtés. Je tiens aujourd'hui à les remercier, parce que sans elles, le voyage aurait sans doute été beaucoup plus long et difficile. Ces personnes, qui m'ont insufflé courage et énergie, m'ont permis de vivre une aventure extraordinaire.

À mon directeur de recherche, Jean-François Boutin, merci. Tes mots d'encouragement, ton enthousiasme et ta présence rassurante m'ont été salutaires. Je me suis retrouvée dans ton désir de faire les choses autrement et dans ta volonté de « détruire les barrières ». Je te remercie, Jean-François, de m'avoir fait confiance et d'avoir cru en moi dès le début. Tu as été, pour moi, beaucoup plus qu'un directeur. Tu m'as accompagnée, guidée et écoutée, me rappelant souvent que j'étais maître de mon bateau et que tu allais me suivre là où je voulais aller. Tu es, pour moi, un modèle de chercheur passionné et authentique. Merci pour tout.

À ma codirectrice de recherche, Rakia Laroui, merci. Je te remercie pour tes rétroactions constructives, pour ton soutien et pour la confiance que tu m'as témoignée. Tes commentaires gratifiants m'ont permis d'avancer toujours plus loin.

À ma directrice de recherche à la maîtrise, Carole Boudreau, merci. J'ai eu cette chance inouïe de faire mes débuts en recherche à tes côtés. Je n'oublierai jamais ta grande disponibilité, ta grandeur d'âme, ton écoute et ta bienveillance. C'est grâce à toi que j'ai eu, un jour, envie de faire un doctorat.

À tous ces professeurs qui ont croisé ma route, merci. Professeure Nathalie Lacelle, merci. Je te remercie de m'avoir fait vivre un si beau stage doctoral. Ta créativité

et ta passion pour la recherche m'ont grandement inspirée. *Professeure Virginie Martel, merci.* À tes côtés, j'ai fait de nombreux apprentissages en recherche. Tu es, pour moi, un modèle de chercheuse engagée, passionnée et très humaine. *Professeur Gabriel Dumouchel, merci.* Merci pour ton soutien, tes mots d'encouragement et tes judicieux conseils. Je me suis tournée vers toi à plusieurs moments, lorsque le vent soufflait du mauvais côté, et tu étais toujours là. Je t'en suis très reconnaissante.

Aux enfants qui ont participé à ma recherche et à leurs parents, merci. Sans vous, la réalisation de cette thèse n'aurait pas pu être possible. Vous m'avez permis de réaliser un rêve. Je vous remercie pour toute cette confiance que vous m'avez accordée.

À mes précieuses amies doctorantes, Mélanie Dutemple, Virginie Abat-Roy et Hélène Beaudry, merci. J'ai eu cette chance incommensurable de vous avoir rencontrées au tout début de mon doctorat. Si j'ai vécu une si belle aventure, c'est en grande partie grâce à vous. Vous êtes deux personnes extraordinaires et je suis choyée de vous avoir dans ma vie.

À ma famille... mes parents, mon conjoint, mon enfant et mon chien, merci. Vous avez été ma lumière de phare, me guidant lorsque le brouillard était trop dense. Papa et maman, vous êtes, pour moi, des modèles de personnes travaillantes et persévérantes. Merci de m'appuyer dans tous mes projets et de m'encourager. Sylvain, je te remercie pour tes mots d'encouragement, ton écoute et ton soutien tout au long de ce parcours doctoral. Tu as cru en moi plus que quiconque et, surtout, tu m'as aidée à maintenir un équilibre (parfois précaire, je l'avoue!) dans ma vie. Merci pour tout! Evan, ta naissance, au cours de la rédaction de cette thèse, m'a amenée à voir la vie autrement. Devenir ta maman est la plus belle chose qui me soit arrivée. Tu m'as donné la force et l'énergie afin de mener ce projet jusqu'au bout.

Enfin, je remercie les fondations et les organismes subventionnaires qui, par leur soutien financier, ont rendu possible la réalisation de cette thèse : le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), la Fondation de l'UQAR, la Fondation de la Fédération

des écoles normales du Québec (FFEN) en sciences de l'éducation et le Comité de programmes de cycles supérieurs en éducation de l'UQAR.

J'aurais pu remplir encore plusieurs pages de remerciements. Si je n'ai jamais lâché la barre, c'est grâce à l'appui de tous ces gens qui m'ont entourée, de près ou de loin. MERCI!

RÉSUMÉ

L'apprentissage de l'orthographe grammaticale – la morphosyntaxe – constitue, pour nombre d'élèves scolarisés dans les écoles primaires québécoises, un défi de taille. Les élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe ont, souvent, de la difficulté à réfléchir sur la langue. Ils se posent peu de questions en écrivant et ils ont de la difficulté à verbaliser les procédures utilisées afin de réaliser les accords grammaticaux. Au Québec, l'orthopédagogue a pour mandat de venir en aide à ces élèves qui éprouvent des difficultés en morphosyntaxe en réalisant des interventions spécifiques selon les besoins identifiés.

Des dispositifs innovants ont été créés et expérimentés dans les écoles ces dernières années, notamment les ateliers de négociation graphique (ANG), afin d'amener les élèves à développer une réflexion métalinguistique et à améliorer leurs habiletés morphosyntaxiques. Bien que l'efficacité de ces dispositifs ait été démontrée dans plusieurs études, aucune d'entre elles ne s'est intéressée à son utilisation en contexte d'orthopédagogie. Ainsi, la question ayant guidé la présente étude est : *Comment un dispositif orthodidactique, fondé sur la négociation morphosyntaxique, peut-il amener des élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe à développer leur réflexion métalinguistique?*

Afin de répondre à cette question, l'objectif général de cette thèse est de développer un dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique en contexte orthopédagogique de sous-groupe afin que des élèves du 3^e cycle du primaire ayant des difficultés améliorent leur réflexion métalinguistique. Cet objectif général se décline en trois objectifs spécifiques : 1) Concevoir un prototype de dispositif de négociation morphosyntaxique en se basant sur des connaissances provenant de différentes disciplines scientifiques; 2) Procéder à la mise à l'essai du prototype en contexte orthopédagogique, avec des sous-groupes d'élèves, en tenant compte du déploiement de leur réflexion métalinguistique; 3) Décrire, analyser et évaluer la démarche de développement en vue d'identifier les caractéristiques essentielles du dispositif développé. Pour cette étude, une recherche-développement, avec un devis de recherche qualitatif, est privilégiée.

Un premier dispositif a été développé, lequel s'appuie, d'une part, sur une analyse des besoins réalisée en amont de cette recherche et, d'autre part, sur les connaissances scientifiques répertoriées à propos de l'enseignement-apprentissage de la morphosyntaxe. Il a été mis à l'essai à deux reprises en contexte orthopédagogique, en clinique privée, auprès d'élèves du 3^e cycle du primaire éprouvant des difficultés en morphosyntaxe. Au total, six élèves ont participé aux mises à l'essai. Des pistes d'amélioration ont été dégagées à la suite de celles-ci afin de bonifier le prototype. Le développement de la réflexion métalinguistique des élèves a été observé au moyen d'entretiens

métalinguistiques et d'une grille de classification des justifications métalinguistiques créées dans le cadre de cette étude.

Les informations collectées et analysées au cours de cette recherche permettent de dégager des caractéristiques essentielles liées au dispositif. De même, au terme de cette recherche-développement, plusieurs constats généraux concernant la mise en place d'activités de négociation en contexte orthopédagogique sont mis en lumière. Ces derniers concernent l'étayage piloté par l'orthopédagogue lors des activités de négociation, l'identification des conceptions initiales des élèves au moyen d'entretiens métalinguistiques, l'enseignement de connaissances morphosyntaxiques et de techniques liées à la négociation, la création de situations d'écriture signifiantes visant le transfert des connaissances morphosyntaxiques et le développement de la réflexion métalinguistique. Afin de favoriser l'implantation du dispositif sur le terrain, quelques pistes sont proposées. Ces dernières prennent appui sur l'expérience de développement vécue par les chercheurs et les commentaires formulés par un orthopédagogue ayant tenté la mise en œuvre du dispositif dans son milieu scolaire.

L'originalité de cette recherche repose sur le contexte particulier dans lequel elle est menée – l'orthopédagogie – et le développement d'un dispositif innovant qui regroupe des principes issus de différentes disciplines scientifiques. Cette étude, centrée sur des enjeux pragmatiques vécus en milieu de pratique, vise à concevoir un dispositif validé et éprouvé sur le terrain à l'intention d'orthopédagogues qui souhaitent aider leurs élèves dans le domaine de la morphosyntaxe.

Mots clés : négociation; orthopédagogie du français; étayage orthopédagogique; morphosyntaxe; réflexion métalinguistique; manipulations syntaxiques; métalangage grammatical; écriture; conception de l'erreur; recherche-développement.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	v
RÉSUMÉ.....	viii
TABLE DES MATIÈRES	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xv
LISTE DES FIGURES	xvi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE	4
1.1 LE CONTEXTE GENERAL DE LA RECHERCHE.....	4
1.2 LES SERVICES EDUCATIFS COMPLEMENTAIRES VISANT A SOUTENIR LA REUSSITE DES ELEVES HDAA	6
1.2.1 Les avantages et les limites d'un service orthopédagogique à l'extérieur de la classe	7
1.2.2 Des études réalisées en orthodidactique du français.....	10
1.3 LA MORPHOSYNTAXE : UN APPRENTISSAGE COMPLEXE.....	13
1.4 L'ERREUR MORPHOSYNTAXIQUE : SA CHARGE CULTURELLE ET AFFECTIVE ...	17
1.5 L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE AU QUEBEC : UN CHANGEMENT DE PARADIGME	19
1.6 ÉTUDES PORTANT SUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA MORPHOSYNTAXE.....	22
1.6.1 Une approche intégrée de l'orthographe.....	22
1.6.2 Les dictées métacognitives	24
1.6.3 L'atelier de négociation graphique	27
1.6.4 La réflexion métalinguistique au sein des dictées métacognitives	30
1.6.5 L'étayage au sein des dictées métacognitives	31

1.7	QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS	33
1.8	SYNTHESE DE CE CHAPITRE	35
CHAPITRE 2 - CADRE CONCEPTUEL		37
2.1	CONTEXTE EPISTEMOLOGIQUE : L'ORTHOPELAGOGIE	37
2.1.1	L'orthopédagogie au Québec : naissance et évolution	39
2.1.2	Les différents modèles de service d'orthopédagogie.....	40
2.1.3	Un modèle pour organiser les services offerts aux élèves en difficulté ...	42
2.1.4	Les implications pour cette thèse.....	44
2.2	LA MORPHOSYNTAXE	45
2.2.1	Approche linguistique.....	46
2.2.1.1	Linguistique et grammaire	46
2.2.1.2	Les accords grammaticaux : un phénomène morphosyntaxique	47
2.2.1.3	Le syntagme.....	49
2.2.1.4	Les trois systèmes d'accord	50
2.2.1.5	Les particularités de la langue française	51
2.2.2	Approche didactique	52
2.2.2.1	La grammaire pédagogique actuelle	52
2.2.2.2	Les manipulations syntaxiques	56
2.2.2.3	Le statut de l'erreur morphosyntaxique.....	57
2.2.2.4	Difficultés liées à l'apprentissage des accords grammaticaux.....	60
2.3	LA REFLEXION METALINGUISTIQUE	62
2.3.1	Le métalangage grammatical	63
2.3.2	Les conceptions morphosyntaxiques	64
2.3.3	Le conflit sociocognitif.....	64
2.3.4	La zone proximale de développement	66
2.3.5	L'étayage	67
2.3.6	Les procédures cognitives de Cogis (2005).....	68
2.3.7	Le scénario développemental de Geoffre (2013).....	70
2.4	LA NEGOCIATION.....	72
2.4.1	La négociation graphique	73
2.4.2	La résolution de problèmes morphosyntaxiques	78

2.4.3	L’atelier de négociation graphique	79
2.5	LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE	81
2.5.1	Le triangle didactique	82
2.5.2	La conception d’un dispositif : une transposition didactique interne ..	82
2.5.3	Le contrat didactique	84
2.5.4	Les implications pour cette thèse.....	84
2.6	SYNTHESE DE CE CHAPITRE	86
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		88
3.1	LA POSTURE EPISTEMOLOGIQUE ET LE TYPE DE RECHERCHE	89
3.2	L’OPERATIONNALISATION DE LA RECHERCHE	91
3.2.1	Le cahier des charges et la conception du prototype	95
3.2.1.1	La macrostructure du dispositif	95
3.2.1.2	La microstructure du dispositif.....	98
3.2.2	Les mises à l’essai du dispositif.....	103
3.2.3	La validation et l’implantation du dispositif.....	105
3.3	LES PARTICIPANTS A LA RECHERCHE	106
3.3.1	La population à l’étude et l’échantillonnage	106
3.4	LA COLLECTE DE DONNEES.....	108
3.4.1	Dictée et entretien métalinguistique	109
3.4.2	Guide pour l’entretien métalinguistique	111
3.4.3	Journal de bord	112
3.4.4	Enregistrement vidéo	112
3.5	OUTILS ET TECHNIQUES POUR L’ANALYSE DES DONNEES	113
3.5.1	Transcription des entretiens métalinguistiques en verbatims	113
3.5.2	Grille de classification des procédures utilisées par les élèves.....	113
3.5.3	Techniques de triangulation et de condensation	114
3.6	CONSIDERATIONS ETHIQUES.....	115
3.7	SYNTHESE DE CE CHAPITRE	116

CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	117
4.1 MISE A L'ESSAI 1.....	118
4.1.1 Description du contexte de la mise à l'essai 1	118
4.1.2 Description des rencontres de la mise à l'essai 1	119
4.1.3 Analyse et interprétation des données de la mise à l'essai 1	122
4.1.3.1 L'observation du développement de la réflexion métalinguistique des élèves.....	122
4.1.3.2 L'étayage offert par l'orthopédagogue	133
4.1.4 Les améliorations à apporter à la suite de la mise à l'essai 1	137
4.2 MISE A L'ESSAI 2.....	143
4.2.1 Une synthèse des ajustements apportés au dispositif initial	143
4.2.2 Description du contexte de la mise à l'essai 2.....	145
4.2.3 Description des rencontres de la mise à l'essai 2	146
4.2.4 Analyse et interprétation des données de la mise à l'essai 2	150
4.2.4.1 L'observation de la réflexion métalinguistique des élèves	151
4.2.4.2 L'étayage offert par l'orthopédagogue	166
4.3 DESCRIPTION DU DISPOSITIF FINAL.....	169
4.4 SYNTHÈSE DE CE CHAPITRE	173
CHAPITRE 5 DISCUSSION	175
5.1 RETOUR REFLEXIF SUR L'ENSEMBLE DE LA DEMARCHE DE DEVELOPPEMENT ...	175
5.1.1 Le développement du dispositif et ses mises à l'essai sur le terrain..	176
5.1.2 Les caractéristiques essentielles du dispositif développé	178
5.1.3 Les constats généraux liés à la démarche de développement du dispositif	182
5.2 DIFFUSION DES CONNAISSANCES ET DU DISPOSITIF	191
5.3 DESCRIPTION D'UNE IMPLANTATION DU DISPOSITIF EN CONTEXTE SCOLAIRE	192
CONCLUSION GÉNÉRALE	195
ANNEXE 1. QUESTIONNAIRE POUR L'ANALYSE DES BESOINS.....	200

ANNEXE 2. DICTÉE	201
ANNEXE 3. GUIDE D'ENTRETIEN MÉTALINGUISTIQUE	203
ANNEXE 4. GRILLE DE CLASSIFICATION DES PROCÉDURES UTILISÉES PAR LES ÉLÈVES (VERSION 1)	204
ANNEXE 5. GRILLE DE CLASSIFICATION DES PROCÉDURES UTILISÉES PAR LES ÉLÈVES (VERSION 2)	205
ANNEXE 6. GUIDE DE L'ORTHOPÉDAGOGUE	206
ANNEXE 7. PHRASES CONTENANT DES SITUATIONS PROBLÉMATIQUES	210
ANNEXE 8. SITUATION D'ÉCRITURE MULTIMODALE ET COLLABORATIVE	212
ANNEXE 9. DEMANDE DE CONSENTEMENT POUR LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE	214
ANNEXE 10. TABLEAU RÉCAPITULATIF DES ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE	218
ANNEXE 11. EXEMPLES DE TABLEAUX D'ANCRAGE.....	220
ANNEXE 12. JEU GRAMMATICAL DE CONSOLIDATION (EXEMPLE DE CARTES POUR LE SYNTAGME NOMINAL).....	222
ANNEXE 13. JEU GRAMMATICAL DE CONSOLIDATION (EXEMPLE DE CARTES POUR LE SYNTAGME VERBAL).....	223
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	224

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Activités réalisées lors des rencontres de la mise à l'essai 1	122
Tableau 2 Mise à l'essai 1 — Classification des procédures utilisées par les élèves pour justifier les accords grammaticaux au cours de l'entretien métalinguistique (rencontre 1) et des rencontres 2 et 3	124
Tableau 3 Total des justifications pour chaque élève en fonction des types de justifications métalinguistiques pour la mise à l'essai 1	129
Tableau 4 Synthèse des ajustements apportés au dispositif selon les constats identifiés lors de la première mise à l'essai du dispositif	144
Tableau 5 Activités réalisées lors des rencontres de la mise à l'essai 2	150
Tableau 6 Mise à l'essai 2 — Classification des procédures utilisées par les élèves lors des deux entretiens métalinguistiques	152
Tableau 7 Total des justifications pour chaque élève en fonction des types de justifications métalinguistiques pour la mise à l'essai 2	160

LISTE DES FIGURES

Figure 1. D'une grammaire traditionnelle à une grammaire pédagogique actuelle	55
Figure 2. Proposition de scénario développemental d'acquisition de l'orthographe grammaticale développé par Geoffre (2013)	71
Figure 3. Les trois domaines de la négociation graphique	74
Figure 4. Jeu didactique de la négociation	76
Figure 5. Les cinq étapes de la négociation graphique selon Haas (1999)	81
Figure 6. Situation didactique en contexte orthopédagogique	86
Figure 7. Plan de recherche	91
Figure 8. Opérationnalisation de la recherche-développement	92
Figure 9. Macrostructure du dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique	98
Figure 10. Microstructure du dispositif de négociation morphosyntaxique	103
Figure 11. Dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique	171
Figure 12. Caractéristiques essentielles du dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique	179

INTRODUCTION GÉNÉRALE

À la fin du primaire, une proportion importante d'élèves éprouve des difficultés en morphosyntaxe (Daigle, Ammar, Montésinos-Gelet, Ouellet et Prévost, 2015; Ouellet et al., 2010). Certains élèves, qui cumulent les échecs dans les dictées et les productions écrites, en viennent à développer une véritable peur de l'erreur conjuguée à l'évitement de situations où ils doivent écrire (Boyer, Bouffard et Lebrun, 2016). Dans les écoles du Québec, ces élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe peuvent recevoir une aide spécialisée d'une ou d'un orthopédagogue. L'orthopédagogue réalise des évaluations et des interventions auprès d'élèves en difficulté en tenant compte de leurs besoins spécifiques (L'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ), 2013). Or, le champ de l'orthodidactique du français est relativement récent et les études sont très peu nombreuses. Par conséquent, les orthopédagogues ne peuvent s'appuyer sur un large corpus d'études ou de dispositifs validés par la recherche afin de réaliser leurs évaluations et leurs interventions orthopédagogiques.

En réponse à ce problème, nous avons, dans la présente étude, développé un dispositif orthodidactique visant une remédiation de la morphosyntaxe auprès d'élèves du 3^e cycle du primaire. Plus précisément, nous souhaitons que le dispositif orthodidactique permette d'améliorer la réflexion sur la langue, la réflexion métalinguistique, d'élèves à la fin de leur parcours à l'école primaire dans un contexte où il y a une remédiation orthopédagogique de la morphosyntaxe. La réflexion métalinguistique est, en effet, essentielle afin d'effectuer des accords grammaticaux réussis en écrivant. L'idée était ainsi, par un processus de transposition didactique interne, que des savoirs à enseigner, issus de savoirs savants, puissent être transférés en savoirs enseignés et appris des élèves. Le dispositif développé dans le cadre de cette recherche s'appuie donc sur des savoirs théoriques de différentes disciplines – la didactique, la psychologie cognitive, la linguistique, la psycholinguistique – s'étant penchées, ces dernières années, à documenter le domaine de l'enseignement-apprentissage (E/A) de l'orthographe et, plus précisément, de la morphosyntaxe.

Le dispositif développé dans le cadre de cette recherche repose sur un concept transversal à toutes activités humaines : la négociation. Afin de développer un dispositif de négociation morphosyntaxique, nous nous sommes inspirés d'un dispositif développé par Haas (1999), les ateliers de négociation graphique (ANG). Au sein de ce dispositif, l'argumentation entre les pairs est un concept central, puisque les élèves sont amenés à justifier le choix de leurs accords grammaticaux et à mettre en œuvre une réflexion métalinguistique. Or, le contexte de l'orthopédagogie présente des particularités qu'il importe de considérer dans la conception d'un tel dispositif. D'une part, les élèves en difficulté sont généralement sensibles au contrat didactique, ce qui peut nuire au processus de négociation. D'autre part, les élèves en difficulté ont parfois développé, au cours de leur parcours scolaire, une conception négative de l'erreur. L'orthopédagogue, dans ce contexte, doit tenter de trouver le juste équilibre dans l'étayage qu'il offre aux élèves. En vue de développer le dispositif de négociation morphosyntaxique, nous avons donc observé les interactions entre les élèves, l'orthopédagogue et le dispositif. Les mises à l'essai du dispositif nous ont permis de l'améliorer et de mettre en exergue des caractéristiques essentielles sur lesquelles il s'appuie.

Nous exposons d'abord, au premier chapitre, la problématique sur laquelle s'appuie la présente recherche. Nous y présentons des résultats de recherches en orthodidactique du français qui laissent entrevoir la pertinence d'une remédiation orthopédagogique auprès d'élèves ayant des difficultés dans ce domaine. Nous expliquons ensuite que la morphosyntaxe est un apprentissage complexe qui nécessite parfois qu'une aide particulière soit apportée aux élèves éprouvant des difficultés persistantes afin qu'ils maîtrisent les conventions morphosyntaxiques. Il sera également question des dispositifs ou des approches ayant fait l'objet d'études concernant l'E/A de la morphosyntaxe. Nous enchaînons en présentant des principes didactiques qui ont émergé des recherches ayant porté plus spécifiquement sur les dictées métacognitives comme l'ANG. Cette description des éléments qui composent notre problématique nous amène, au terme de ce chapitre, à présenter une question de recherche et les objectifs poursuivis.

Au deuxième chapitre, les principaux fondements conceptuels et théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyés afin de développer le dispositif de négociation morphosyntaxique sont mis en lumière. Ce chapitre se décline en quatre sections : le contexte épistémologique de la recherche, soit l'orthopédagogie, la morphosyntaxe, la réflexion métalinguistique, ainsi que la transposition didactique.

Au troisième chapitre, nous présentons les éléments méthodologiques de la recherche. Nos choix quant à la posture épistémologique et le type de recherche retenus, la recherche-développement, sont justifiés. Nous décrivons également l'opérationnalisation de la recherche. Il est question, notamment, de l'analyse des besoins ayant guidé le développement du dispositif orthodidactique. Nous exposons aussi la macrostructure et la microstructure du dispositif selon les concepts théoriques retenus dans la présente recherche.

Au quatrième chapitre, les résultats de la recherche sont décrits. Il est question du déroulement des deux mises à l'essai du dispositif, des réflexions ayant guidé les choix quant aux améliorations à apporter au dispositif. À la fin de ce chapitre, nous présentons la version améliorée du dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique à la suite des deux mises à l'essai.

Au cinquième chapitre, nous faisons un retour sur l'ensemble de l'expérience concernant le développement du dispositif orthodidactique. Les caractéristiques essentielles du dispositif ayant émergé de cette démarche euristique de développement sont mises en évidence.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le langage écrit est l'algèbre du langage.
– Vygotski

1.1 LE CONTEXTE GENERAL DE LA RECHERCHE

L'enseignement de l'orthographe du français occupe une place importante dans la société québécoise. À la fois un objet d'enseignement et un critère de sélection sociale (Legros et Moreau, 2012), l'orthographe soulève les passions et elle est au cœur de nombreuses discussions. Les élèves apprennent, dès le début de leur scolarité, à associer des sons de la langue française, les phonèmes, à des signes écrits, les graphèmes, pour transmettre des informations sous forme de syllabes, de mots et de phrases. Ce n'est toutefois qu'après plusieurs années d'apprentissage qu'ils parviendront à écrire des textes en mobilisant adéquatement les règles orthographiques du français.

Malgré tous les efforts consacrés à l'enseignement-apprentissage (E/A) de règles orthographiques, certains élèves ne parviennent pas à les mobiliser efficacement en contexte de production écrite. En effet, des chercheurs constatent que plusieurs élèves, à la fin du primaire, commettent un nombre d'erreurs élevé en orthographe (Boivin et Pinsonneault, 2018; Daigle, Ammar, Berthiaume, et al., 2015; Ouellet et al., 2010). Des études menées ces quinze dernières années ont tenté de comprendre, plus particulièrement, ce qui pose problème aux élèves dans le domaine de l'orthographe. L'étude de Lefrançois (2009), réalisée auprès de 114 élèves québécois de la 3^e à la 5^e année du primaire, nous apprend qu'en 5^e année, les élèves n'ont toujours pas de conceptions solides en lien avec l'accord au pluriel. Cela amène cette chercheuse à conclure que les enseignants devraient travailler à

instaurer, chez leurs élèves, des procédures plus solides afin de repérer les classes de mots ou les donneurs d'accord. L'étude descriptive de type quantitatif réalisée par Daigle, Ammar et Montésinos-Gelet (2013) va dans le même sens. Afin de décrire la compétence orthographique d'élèves québécois à la fin du primaire, une tâche de production écrite guidée a été proposée aux élèves. L'analyse des erreurs, catégorisées selon la typologie des erreurs proposées par les chercheurs de cette étude (erreurs de type phonologique, visuo-orthographique, morphologique et lexical), révèle que les erreurs morphologiques, et plus particulièrement les erreurs d'orthographe grammaticale (morphosyntaxe), sont les plus souvent commises. Les erreurs liées aux terminaisons verbales figurent au premier plan, suivies de celles concernant le nombre. Enfin, l'étude plus récente de Boivin et Pinsonneault (2018) révèle que les erreurs d'accord dans le syntagme nominal (SN) occupent le deuxième rang des erreurs les plus fréquentes chez des élèves de la sixième année du primaire, soit juste après les erreurs liées à la ponctuation.

Nous constatons, au regard de ces études (Boivin et Pinsonneault, 2018; Daigle et al., 2013; Lefrançois, 2009), que plusieurs élèves québécois, à la fin du primaire, éprouvent des difficultés importantes à appliquer correctement les règles d'accord. Nous savons que l'acte rédactionnel est une activité des plus complexes, lequel regroupe un faisceau de composantes, dont la morphosyntaxe (Fayol et Miret, 2005; Hayes et Flower, 1980). Lorsque l'un des processus est non automatisé, notamment la gestion des accords, un impact important peut être observé sur les performances en écriture des élèves en raison du coût cognitif engendré par cette activité (Fayol et Miret, 2005). Par conséquent, il importe de réfléchir aux mesures pouvant être déployées auprès des élèves qui éprouvent des difficultés persistantes en morphosyntaxe afin de les aider à améliorer leurs habiletés.

En milieu scolaire québécois, des services éducatifs complémentaires peuvent être mis en place afin de soutenir la réussite des élèves éprouvant des difficultés, notamment en morphosyntaxe. L'orthopédagogue, spécialiste des difficultés d'apprentissage, réalise des évaluations et des interventions auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage. La section suivante présente un des services complémentaires pour

soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) en milieu scolaire, l'orthopédagogie.

1.2 LES SERVICES EDUCATIFS COMPLEMENTAIRES VISANT A SOUTENIR LA REUSSITE DES ELEVES HDAA

Ces dernières années, plusieurs lignes directrices découlant des politiques ministérielles visant l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) ont été mises en place. Selon ces politiques, les élèves HDAA doivent être, le plus possible, scolarisés en classe ordinaire avec les adaptations et le soutien nécessaire (MELS, 2011b). Pour soutenir la réussite de ces élèves, le milieu scolaire a le mandat d'évaluer leurs besoins et de mettre en place des services complémentaires personnalisés (MELS, 2011b). Les services complémentaires, soit les services d'aide, les services de soutien, les services de vie scolaire et les services de promotion et de prévention, doivent être adaptés aux caractéristiques et aux besoins des élèves HDAA (MELS, 2007). Parmi les services d'aide pouvant être offerts aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, on retrouve le service en orthopédagogie. L'orthopédagogue est amené, dans le cadre de ses interventions, à utiliser une démarche orthodidactique adaptée aux besoins des élèves en difficulté afin de les aider à améliorer leurs habiletés, notamment en français et en mathématiques (Myre-Bisaillon, Fontaine et Mangenot, 2008).

Nous présentons, dans cette section, des études ayant été réalisées ces dernières années dans le domaine de l'orthopédagogie et de l'orthodidactique. Dans la première sous-section, nous exposons les différents modèles de service orthopédagogique. Nous décrivons également, selon les études réalisées dans ce domaine, les avantages et les limites d'un service orthopédagogique à l'extérieur de la classe. Dans la deuxième sous-section, nous présentons des études ayant été réalisées dans le domaine de l'orthodidactique du français.

1.2.1 Les avantages et les limites d'un service orthopédagogique à l'extérieur de la classe

Actuellement, dans les écoles du Québec, plusieurs modèles de service coexistent. Chaque école fait le choix d'un ou de plusieurs modèles de service en tenant compte des besoins des élèves et ce choix doit être réévalué périodiquement (Trépanier, 2019). Il existe des modèles de service direct à l'extérieur de la classe, des modèles de service à l'intérieur de la classe et des modèles de service axés sur la consultation (Trépanier, 2019). Ces modèles peuvent également être jumelés dans une même école. Ainsi, un même élève pourrait recevoir un service orthopédagogique à l'extérieur et à l'intérieur de la classe et l'orthopédagogue pourrait également agir comme consultant auprès de l'enseignant de cet élève.

Dans les modèles de service où l'orthopédagogue intervient auprès des élèves à l'extérieur de la classe, des rencontres individuelles ou en sous-groupe d'élèves peuvent être réalisées (Trépanier, 2019). Au Québec, le terme « dénombrement flottant » est utilisé pour caractériser ce modèle de service où les élèves sont vus en petits groupes restreints à l'extérieur de la classe. Nous retrouvons également, dans le modèle de service à l'extérieur de la classe, l'aide orthopédagogique offerte à l'élève dans une clinique privée en dehors de l'école. Il existe, selon Trépanier (2019), quatre modèles de service à l'extérieur de la classe : le coenseignement enseignement-orthopédagogue, le décroissement, l'assignation pluriannuelle et le redoublement. Le modèle de consultation, pour sa part, s'inscrit dans une logique de prévention des difficultés et les interventions sont dites « indirectes », puisqu'elles ne sont pas réalisées directement auprès de l'élève, mais par l'intermédiaire de l'enseignant (Trépanier, 2019).

Chacun des trois modèles comporte des avantages et des limites. Ceux-ci sont, par ailleurs, souvent combinés dans les milieux scolaires, puisqu'ils présentent chacun des avantages. En effet, la combinaison des différents modèles de service permet de compenser les limites de chacun d'eux (Trépanier, 2019). Nous intéressent ici, plus spécifiquement, à l'intervention directe auprès des élèves en difficulté, nous n'abordons pas le modèle dans lequel l'orthopédagogue agit à titre de consultant. Les deux autres modèles de service

présentent tous deux des avantages intéressants, mais nous avons fait le choix, pour cette recherche, de nous intéresser davantage au service orthopédagogique à l'extérieur de la classe. Bien qu'il soit important de maximiser les occasions de participation sociale de l'élève en classe, les interventions orthopédagogiques hors de la classe sont parfois nécessaires afin de répondre le mieux possible aux besoins des élèves (Trépanier, 2019). Nous présentons donc, dans cette section, les avantages et les limites liés à la mise en place d'un service orthopédagogique à l'extérieur de la classe.

Dans une étude exploratoire, Corriveau et Goupil (1995) ont souhaité décrire les perceptions qu'ont des élèves en difficulté d'apprentissage des services orthopédagogiques reçus à l'extérieur de la classe. Cette étude a été menée auprès de 35 garçons identifiés comme présentant des difficultés d'apprentissage ayant en moyenne 12,1 ans et provenant de 14 écoles différentes. Ces élèves ont été rencontrés en entrevue et ils ont répondu à un questionnaire semi-ouvert. Selon les résultats, la majorité des élèves (68,6 %) ont dit constater des changements dans leurs résultats scolaires à la suite de l'aide reçue par l'orthopédagogue.

Du côté anglo-saxon, Klingner, Vaughn, Shay Schumm, Cohen et Forgan (1998) ont réalisé une étude auprès de 32 élèves de la quatrième à la sixième année pour connaître leurs perceptions et leurs préférences en lien avec les différents modèles de service offerts. Bien que l'orthopédagogie n'existe pas, du moins sous cette appellation, aux États-Unis, le modèle de retrait (*pull-out model*) s'apparente au modèle d'orthopédagogie où les élèves reçoivent un service à l'extérieur de la classe au Québec. En effet, dans le modèle *pull-out*, les élèves reçoivent un service d'aide en dehors de la classe ordinaire à un moment déterminé, chaque jour, entre 30 et 90 minutes, pour les aider dans leurs apprentissages. Les élèves de cette étude, rencontrés en entrevue individuelle, ont été amenés à exprimer leur perception quant au modèle de service qui répond le plus à leurs apprentissages. Parmi les élèves en difficulté, la majorité (56,3 %) dit préférer le modèle où ils sont retirés de la classe pour recevoir des services d'aide personnalisés. Ils apportent plusieurs justifications en ce sens : il y a moins de personnes, ils peuvent mieux se concentrer, ils apprennent plus

facilement, ils réalisent des apprentissages selon leurs besoins et ils ont davantage d'aide. Cette étude apporte un éclairage intéressant sur la perception des élèves quant au service d'aide personnalisé reçu en dehors de leur classe.

L'étude de Vlachou, Didaskalou et Argyrakouli (2006) va dans le même sens que la précédente. Cette étude avait pour objectif d'obtenir le point de vue et les préférences d'élèves du primaire ayant des difficultés d'apprentissage en lien avec les différents modèles de service d'aide. L'échantillon était composé de 95 élèves grecques de la deuxième à la sixième année du primaire. Les données ont été recueillies à l'aide d'entrevues. Les résultats indiquent que 53,7 % des élèves préfèrent recevoir un service d'aide dans un local à l'extérieur de la classe alors que 38,9 % d'entre eux préfèrent la classe ordinaire. En outre, 64,2 % des élèves disent préférer recevoir l'aide de l'enseignant spécialisé (*special needs teacher*) alors que 26,3 % d'entre eux disent préférer recevoir l'aide de leur enseignant. La raison soulevée par les élèves en lien avec cette préférence est surtout d'ordre structural; ils sont moins nombreux, l'atmosphère est moins bruyante, chacun reçoit davantage d'aide individualisée et le climat leur semble plus positif et interactif. Cela permet, selon eux, de meilleures conditions d'apprentissage. Cependant, selon les conditions et les modèles de service qu'ils ont reçus, les perceptions des élèves demeurent tout de même assez variées.

Quant à l'étude d'Authier (2010), elle a été menée auprès de 13 élèves québécois de la quatrième à la sixième année du primaire ayant des difficultés d'apprentissage. Ceux-ci ont été interrogés afin de connaître leurs perceptions quant à l'organisation des services reçus. Les résultats indiquent qu'un peu plus de la moitié des élèves (54 %) disent préférer recevoir l'aide à l'extérieur de la classe plutôt qu'à l'intérieur de la classe. Parmi les commentaires recueillis, des élèves mentionnent qu'ils sont plus concentrés à l'extérieur de la classe, qu'il y a moins de bruit et que c'est plus intime. Une majorité d'élèves (88 %) disent apprécier l'aide reçue à l'extérieur de la classe en petits groupes. En outre, les élèves disent qu'ils apprennent mieux avec les intervenants autres que leur enseignant dans une proportion de 54 %. Les élèves mentionnent que l'aide apportée est moins diffuse et plus individualisée, faisant en sorte qu'ils

font de meilleurs apprentissages. Les résultats de l'étude d'Authier (2010) confortent ainsi ceux de l'étude de Vlachou et al. (2006) et de Klingner et al. (1998) à propos du fait qu'une majorité d'élèves scolarisés en classe ordinaire apprécient l'aide apportée en dehors de la classe, car il y a moins de bruit, que l'aide est plus personnalisée et que l'environnement est plus propice aux apprentissages.

Le modèle d'intervention à l'extérieur de la classe présente également certaines limites. Les élèves, lorsqu'ils sortent de leur classe habituelle, peuvent se sentir « étiquetés », notamment lorsqu'ils sortent trop souvent (Trépanier, 2019). Dans l'étude de Corriveau et Goupil (1995), 11,4 % des élèves mentionnaient qu'ils avaient été déçus lorsqu'ils avaient appris qu'ils recevraient l'aide d'une orthopédagogue à l'extérieur de la classe. En outre, les élèves qui réalisent des apprentissages dans le local de l'orthopédagogue, à l'extérieur de la classe, peuvent éprouver des difficultés à effectuer un transfert de leurs apprentissages en contexte de classe (Trépanier, 2019). Ce défi lié au transfert des apprentissages est encore plus marqué lorsque le service orthopédagogique est offert à l'extérieur de l'école, comme c'est le cas dans un contexte d'intervention en clinique privée (Jutras-Dupéré, 2019).

Afin d'avoir une meilleure idée des connaissances scientifiques sur lesquelles les orthopédagogues s'appuient afin de guider leurs interventions en français, notamment en écriture, nous avons recensé les études réalisées dans ce domaine. Nous les présentons dans la section suivante.

1.2.2 Des études réalisées en orthodidactique du français

Nous utilisons, à l'instar d'autres chercheurs (Audet, 2017; Debeurme, Laplante et Turgeon, 2005; Houle, 2016), le terme « orthodidactique » afin de caractériser la réflexion qui entoure la relation de la transmission du savoir dans un contexte orthopédagogique. Le terme « didactique », généralement lié à l'enseignement (didactique vient du mot grec *didaskein* qui signifie *enseigner*), se rapporte aux savoirs tant pratiques que théoriques à acquérir (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2019). Lorsqu'il est question de

didactique, Ronveaux et Schneuwly (2007, p. 55) précisent qu'il s'agit d'un : « espace social spécialisé et institutionnalisé dans lequel quelqu'un enseigne quelque chose, prédéfini par l'institution – un objet d'enseignement –, à d'autres qui apprennent selon une logique prédéfinie par l'enseignement et qui déploient donc une forme spécifique d'apprentissage ». L'un des concepts fondamentaux liés à la didactique est celui du triangle didactique de Chevallard (1985) qui met en jeu trois pôles : l'enseignant, l'élève et le savoir. Ainsi, lorsqu'il est question d'orthodidactique, nous nous intéressons plus spécifiquement à la relation entre l'orthopédagogue, le savoir et l'élève. L'orthopédagogue met en place des actions visant à ce que le savoir en jeu soit appris de l'élève, et ce, malgré les difficultés qu'il rencontre.

Des recherches ont, jusqu'à maintenant, porté sur l'intervention orthodidactique en français auprès d'élèves ayant des difficultés dans ce domaine. Notamment, l'étude de Côté (2012) avait pour objectif de valider les interventions orthopédagogiques favorisant le transfert des apprentissages de situations décontextualisées en lecture à des situations contextualisées auprès d'élèves en fin de 1^{er} et du début du 2^e cycle du primaire. Les résultats de cette étude démontrent que la rééducation orthopédagogique en situation décontextualisée de règles orthographiques lexicales peut conduire les élèves à faire certains progrès en lecture. Les résultats sont toutefois variables d'un élève à l'autre selon, par exemple, leur degré de motivation, leur engagement et les types de tâches de lecture proposés. Cette étude, bien qu'ayant porté en lecture et non en écriture, apporte une réflexion intéressante quant à la notion de transfert des apprentissages. Comme le mentionnent Côté, Mercier et Laplante (2013), les élèves qui reçoivent un service d'aide personnalisé à l'extérieur de la classe par l'orthopédagogue doivent être capables de transférer les connaissances apprises dans des situations complexes et authentiques en classe.

Dans son étude, Cyr (2012) souhaitait évaluer l'impact d'interventions en orthographe sur le transfert des apprentissages, dans différents contextes d'écriture, auprès d'élèves du 2^e cycle du primaire ayant des difficultés. Ce sont les habiletés liées à l'orthographe lexicale, plus spécifiquement les régularités orthographiques, qui ont fait l'objet d'interventions.

Deux interventions orthopédagogiques, constituées d'une série d'activités, ont été réalisées : l'une en classe et l'autre à l'extérieur de la classe. Les interventions mises en place s'inspirent du programme RÉÉDYS développé par Laplante (en préparation). Trois élèves ont participé à cette étude. Les activités hors classe comprenaient trois phases : la phase de préparation, la phase de réalisation et la phase d'intégration. Celles en classe contenaient également trois phases : avant, pendant et après. Malgré la grande variabilité des résultats selon les élèves, plusieurs niveaux de transfert peuvent être remarqués à la suite d'une intervention rééducative portant sur les régularités orthographiques.

L'étude de Chapleau (2013) avait pour objectif d'évaluer les effets d'un programme d'intervention orthopédagogique auprès d'élèves ayant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture. Le programme d'intervention était orienté sur l'orthographe lexicale, plus particulièrement sur la structure morphologique des mots écrits. Un protocole expérimental, visant à vérifier l'efficacité d'interventions orthopédagogiques, a été réalisé auprès de neuf participants âgés de 9 à 12 ans. Au total, 36 séances d'interventions ont été réalisées auprès des élèves. Les résultats indiquent qu'une rééducation orthodidactique en orthographe peut avoir des effets bénéfiques auprès d'élèves en difficulté. Selon cette chercheuse, en raison du profil particulier des élèves en difficulté, il importe de réaliser des interventions spécifiques auprès de ceux-ci.

Guertin (2015), à l'instar de Chapleau (2013) souhaite évaluer, dans le cadre de son étude, les effets d'un programme de rééducation de l'orthographe auprès d'élèves ayant un trouble de l'orthographe. L'objectif était d'évaluer les effets de ce programme, qui s'inspire du programme RÉÉDYS de Laplante (en préparation) sur la performance en lecture des élèves. Ce programme, qui vise l'apprentissage de la structure syllabique des mots et l'apprentissage de règles contextuelles, compte trois phases : la phase de préparation, la phase de réalisation et la phase d'intégration. Pour les deux élèves, les résultats démontrent que le programme d'interventions en orthographe a eu peu d'effet sur leur performance en lecture. L'intervention a toutefois eu des effets positifs sur la performance en orthographe des deux élèves.

Dans son étude, Fontaine (2019) s'est penchée à évaluer l'effet d'un programme d'intervention orthopédagogique qui intègre les aides technologiques de synthèse vocale et de prédiction de mots sur la production orthographique d'élèves dysorthographiques de 9 à 12 ans. Une étude expérimentale à devis mixte a été privilégiée. Au total, six élèves dysorthographiques ont participé à cette recherche. Le programme a été implanté dans une école pendant une période de dix semaines. La chercheuse souligne, dans les conclusions de son étude, les liens étroits unissant l'apprentissage et la remédiation orthopédagogique afin de développer les processus liés à la production des mots écrits. L'une des retombées pertinentes de cette étude concerne la proposition d'un programme d'intervention destiné aux orthopédagogues souhaitant développer la production de mots écrits d'élèves dysorthographiques intégrant les aides technologiques.

Les recherches réalisées dans le domaine de l'orthodidactique du français en contexte québécois demeurent peu nombreuses. Parmi les études que nous avons recensées, aucune d'elles ne s'est intéressée, plus spécifiquement, à la remédiation de la morphosyntaxe chez les élèves présentant des difficultés dans ce domaine. Les résultats des études citées dans cette section nous amènent toutefois à relever la pertinence de mettre en place une remédiation orthopédagogique afin d'améliorer les habiletés des élèves en français. En effet, les programmes d'intervention développés et expérimentés dans le cadre de ces études offrent une avenue intéressante afin d'améliorer la performance des élèves dans les domaines ciblés. À la prochaine section, nous nous attardons plus précisément sur la complexité de l'apprentissage de la morphosyntaxe.

1.3 LA MORPHOSYNTAXE : UN APPRENTISSAGE COMPLEXE

Des chercheuses et des chercheurs se sont penchés, au cours des trente dernières années, à décrire l'apprentissage du langage écrit et, plus particulièrement, de l'orthographe (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffré, 1999; Catach, 2003, 2011; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013; David et Dappe, 2013; Ehri, 1991; Fayol et Jaffré, 2014; Jaffré, 1991, 1995). L'un des constats qui émergent de ces travaux est que la

morphosyntaxe est un apprentissage long et complexe. Afin d'appliquer les règles liées aux accords grammaticaux, les élèves doivent être en mesure de comprendre pourquoi et comment les mots variables changent de forme en tenant compte de la relation syntaxique donneur-receveur (Cogis, 2005). Il s'agit ainsi, plus précisément, d'analyser les contextes syntaxiques dans lesquels les mots se trouvent pour choisir les morphogrammes les plus adéquats à utiliser. La variation des mots selon le contexte syntaxique se rapporte à un phénomène que l'on appelle « morphosyntaxe » (Riegel, Pellat et Rioul, 2016, 2018).

Lorsqu'ils écrivent, les élèves doivent, en plus d'écrire les mots un à un, les lier aux autres mots afin de choisir les bons morphogrammes grammaticaux. Cogis (2005) mentionne que la tâche conceptuelle devient alors considérable pour les élèves, ceux-ci devant appréhender ce système avec leurs connaissances et leurs capacités de raisonnement du moment. À cela s'ajoute le fait que la plupart des morphogrammes liés au nombre et au genre ne se prononcent pas (Fayol et Jaffré, 2008). Par exemple, le mot « chanter » peut prendre différentes marques d'accords, plusieurs d'entre elles demeurant toutefois inaudibles à l'oral : chanté, chantez, chantées, chantée, etc. Les élèves doivent ainsi parvenir à comprendre ce décalage entre les marques du genre et du nombre à l'oral et celles à l'écrit (Brissaud et Cogis, 2011). Des connaissances morphosyntaxiques sont ainsi nécessaires, ces dernières devant être mobilisées à bon escient selon le contexte (Fayol et Jaffré, 2014). Par conséquent, les élèves doivent, en plus de s'appuyer sur des régularités sémantiques et formelles, mettre en place un véritable raisonnement syntaxique (Cogis, 2005).

Jaffré et David (1999) stipulent que la maîtrise de l'accord au pluriel est assujettie à un double problème. D'une part, il y a la nécessité de détenir des savoirs théoriques sur le profil morphologique des mots (leur catégorie grammaticale, par exemple) et, d'autre part, de gérer ces savoirs théoriques en tenant compte de la dimension morphosyntaxique, puisque chaque marque peut ensuite être transférée à d'autres mots dans une phrase (Jaffré et David, 1999). Le scripteur est ainsi amené, lorsqu'il produit un texte, à décentrer son attention du mot pour se centrer plus largement sur la phrase et les liens qui unissent les mots dans celle-ci.

Dans leur étude, Nadeau et Fisher (2009) souhaitent déterminer le rôle des connaissances grammaticales explicites dans la réussite des accords grammaticaux. Les connaissances grammaticales explicites réfèrent, selon ces deux chercheuses, à ce qu'un élève « sait consciemment », en référence aux travaux d'Ellis (2005) (*explicit knowledge*). Au total, 42 élèves de deux classes de sixième année d'une école montréalaise ont participé à cette recherche. Deux textes ont été soumis en dictée aux élèves. Ils devaient, par la suite, identifier les classes grammaticales des mots dans les syntagmes nominaux (SN) en utilisant une lettre (p. ex., la lettre « d » pour « déterminant »). Les résultats de cette étude démontrent que plusieurs élèves maîtrisent très bien l'application de la règle d'accord dans le SN. En revanche, pour d'autres, cette règle est encore très loin d'être acquise. En outre, les résultats indiquent que les élèves qui ne font aucune erreur d'accord sont également ceux qui font une meilleure analyse des SN. En s'appuyant sur les résultats de cette étude, Nadeau et Fisher (2009) mentionnent que les connaissances grammaticales explicites jouent un rôle fondamental dans la réussite des accords grammaticaux.

Une étude réalisée par Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse (2013) avait pour objectif d'identifier les difficultés d'élèves de la sixième année de collèges français (10-11 ans) de différents milieux socioéconomiques concernant l'accord en nombre du verbe, du nom et de l'adjectif. L'étude a été conduite auprès de 1000 élèves de sixième année. Afin de recueillir les résultats concernant les accords en genre et en nombre, un texte a été dicté aux élèves. Les chercheurs ont vérifié les accords pour les noms, les adjectifs et les verbes. Les résultats démontrent une fragilité de la procédure de mise en accord pour tous les élèves et, plus particulièrement, pour ceux qui fréquentent le collège en milieu défavorisé. L'accord de l'adjectif serait le maillon faible pour une majorité d'élèves. En effet, les résultats des élèves des trois collèges indiquent que l'accord de l'adjectif est bien effectué dans seulement 22,8 % des cas. Cette étude fait également ressortir la complexité de l'accord du verbe, surtout lorsque l'accord n'est pas audible.

À la suite de cette étude, Brissaud, Cogis et Totereau (2014) ont tenté de répertorier les facteurs linguistiques pouvant faire varier la performance orthographique des élèves à certains moments de leur scolarité. Les trois chercheuses ont centré leur étude sur l'accord

au pluriel, plus particulièrement l'accord du nom, de l'adjectif et du verbe au présent de l'indicatif. Elles voulaient comprendre pourquoi les élèves font autant d'erreurs pour les règles d'accord alors que l'enseignement de cette notion est pourtant réalisé dès la première année du primaire. Les chercheuses remarquent que les verbes qui ne présentent pas de marque orale audible pour l'accord au pluriel sont moins bien réussis (p. ex., voient et brillent *versus* s'agrandissent et vivent). Elles remarquent que certains contextes syntaxiques peuvent également apporter des difficultés aux élèves en ce qui concerne les accords, notamment lorsqu'il y a présence de mots qui créent un « écran » syntaxique (p. ex., ils *les* attendes). D'autres chercheurs identifient également que la présence de mots qui font un écran peut engendrer des problèmes pour les élèves (Fayol et Largy, 1992; Jaffré et Bessonnat, 1993). La présence d'un déterminant inhabituel peut également créer des difficultés concernant l'accord dans le SN (p. ex., beaucoup de, plusieurs, de, etc.) (Brissaud et al., 2014).

L'étude de Boivin et Pinsonneault (2018), pour sa part, visait à dresser un portrait des erreurs d'élèves québécois de la 4^e et de la 6^e primaire ainsi que de 2^e et de 5^e secondaire en syntaxe, en orthographe lexicale et en orthographe grammaticale. Environ 1000 textes d'élèves ont été analysés. À l'instar de l'étude de Nadeau et Fisher (2009), les résultats démontrent un lien significatif entre la capacité qu'ont les élèves à analyser la structure interne du SN et la réussite des accords dans celui-ci. Qui plus est, ces chercheuses remarquent que des erreurs semblent perdurer à travers le temps, notamment en ce qui a trait à l'accord dans le SN et à l'accord régi par le sujet.

Les études citées dans cette section mettent en exergue la complexité liée à l'apprentissage de la morphosyntaxe. Pour certains élèves scolarisés dans les écoles primaires, cet apprentissage peut représenter un défi de taille. Ceux qui commettent des échecs répétés dans leurs dictées et leurs productions écrites peuvent développer une véritable peur de l'erreur conjuguée à l'évitement de situations où ils doivent écrire. Dans la prochaine section, nous abordons les charges culturelle et affective liées à l'erreur morphosyntaxique.

1.4 L'ERREUR MORPHOSYNTAXIQUE : SA CHARGE CULTURELLE ET AFFECTIVE

L'orthographe demeure très souvent liée, à l'école ou dans la société, à un ensemble de règles que l'on connaît ou que l'on ignore (Chiss et David, 1992). Le terme « faute » est d'ailleurs fréquemment utilisé dans la société québécoise pour caractériser l'écart en lien avec la norme orthographique. La faute, terme issu du latin, correspond à un manquement et à l'action de faillir (Rey et Hordé, 2006).

Pour Sautot (2001), il y a présence d'une dualité lorsqu'il est question d'orthographe, car cette dernière est à la fois un système d'écriture et une norme sociale. D'une part, les individus doivent respecter une norme afin de communiquer efficacement entre eux par écrit et, d'autre part, cette norme est assujettie à une pression sociale. Pothier (2011), du même avis, stipule qu'un certain prestige est associé à la maîtrise de l'orthographe, cette habileté présentant un certain niveau de complexité. Conséquemment, il peut être socialement valorisant d'écrire sans faire d'erreurs, puisque le chemin menant à cette acquisition peut s'avérer particulièrement épineux. Les élèves qui progressent dans le système scolaire québécois ne sont pas étrangers à cette valorisation sociale associée à la performance orthographique. Comme le soulignent Riegel et al. (2016), les graphies qui s'éloignent de la norme orthographique sont, le plus souvent, dépréciées et décréées fautives. Les « fautes » d'orthographe sont en effet soulignées dans les productions réalisées par les élèves et elles doivent expressément être corrigées.

Le caractère négatif étant associé à l'erreur orthographique peut amener la croyance, chez les élèves, qu'elle doit à tout prix être évitée. En effet, ces derniers peuvent développer une réelle crainte de l'erreur ce qui, selon Brissaud (2011), peut les paralyser lorsqu'ils écrivent. L'une des stratégies déployées par les élèves ayant des difficultés en orthographe pour éviter les erreurs est alors de se cantonner dans une syntaxe bien maîtrisée (Astolfi, 2014). Des phrases simples, courtes et peu élaborées offrent ainsi une sorte de protection contre les erreurs orthographiques, mais aussi contre la dévalorisation sociale pouvant y être liée. Selon Vargas (1995), les élèves qui commettent plusieurs erreurs orthographiques peuvent développer un sentiment d'aliénation linguistique, soit

l'idée de ne pas être capable de manier leur propre langue maternelle et ne possédant pas les connaissances permettant d'accéder à la réussite sociale.

Des chercheurs se sont intéressés à la dimension psychoaffective liée à la compétence orthographique grammaticale d'élèves du primaire et du début du secondaire (Boyer, 2012; Boyer et al., 2016). Les résultats de l'étude de Boyer et al. (2016), menée auprès de 295 élèves québécois de première secondaire, indiquent que l'autoévaluation de la compétence en orthographe des élèves a un effet sur la performance orthographique. Plus précisément, les chercheuses soulignent qu'un sentiment d'inefficacité liée à la compétence orthographique peut entraîner une attitude négative envers la norme ainsi que des comportements d'évitement et d'inhibition. Elles concluent qu'il importe d'instaurer des pratiques d'enseignement et d'évaluation réfléchies qui permettent de consolider l'autoévaluation des élèves au lieu de l'affaiblir. Pour y parvenir, elles précisent qu'il est nécessaire de revisiter le statut accordé à l'erreur et de donner la possibilité aux élèves d'observer leurs progrès.

Concernant le statut accordé à l'erreur, Pothier (2011) mentionne qu'elle peut être considérée comme étant révélatrice d'un savoir en construction, permettant ainsi d'informer les élèves et l'enseignant des savoirs acquis et non acquis. Reuter (2013) abonde dans le même sens. En effet, il précise que l'erreur n'est pas nécessairement illogique et que l'enseignant peut en apprendre beaucoup en écoutant les explications données par les élèves à propos de leurs erreurs. Ces dernières peuvent ainsi devenir des sources d'informations sur les conceptions des élèves et être utilisées afin de mettre en place des interventions plus ciblées (Reuter, 2013). À cet effet, Pothier (2011) donne l'exemple d'une production d'un élève de troisième année du primaire ayant écrit : « donnes ton crayon! ». Bien que le verbe de cette phrase ne soit pas conjugué adéquatement, cette erreur permet aussi de constater que l'élève est capable d'identifier que le verbe « donner » devrait normalement être conjugué à la deuxième personne du singulier. Il a appliqué une règle qu'il connaît et il l'a généralisée à ce contexte. Pothier (2011) est d'avis que cette erreur démontre une réflexion sur la langue; l'élève possède des connaissances en lien avec la morphologie et la conjugaison et il peut les appliquer en contexte de production écrite.

Les élèves qui apprennent à écrire entrent dans un monde de conventions, notamment des conventions morphosyntaxiques. Pour les amener à les apprendre et à les maîtriser, il est nécessaire qu'un enseignement systématique leur soit offert (Boivin et Pinsonneault, 2018; Nadeau et Fisher, 2009). En outre, il ne suffit pas d'apprendre ces conventions morphosyntaxiques. Les élèves doivent savoir lesquelles utiliser en contexte d'écriture (Cogis, 2005). Des facteurs linguistiques, notamment, peuvent expliquer la nature des difficultés vécues par les élèves qui apprennent la morphosyntaxe : les marques d'accord qui ne se prononcent pas, la syntaxe des phrases (p. ex., présence de mots « écran ») ainsi que la présence de déterminants inhabituels (Brissaud et al., 2014). Lorsque les élèves cumulent les erreurs morphosyntaxiques, cela peut les mener à développer un sentiment d'inefficacité et, ultérieurement, à développer une attitude négative envers la norme (Boyer et al., 2016). En ce sens, il est essentiel de réfléchir à des façons de transposer le savoir à enseigner (la morphosyntaxe) vers des savoirs appris et maîtrisés des élèves, ce que Chevallard (1985) nomme la « transposition didactique ». Il est question, à la section suivante, du changement de posture lié à l'enseignement de la grammaire au Québec. Dans le souci de favoriser, chez les élèves, le développement de connaissances grammaticales, une grammaire « didactique », soit la grammaire pédagogique actuelle (GPA), est maintenant au cœur des programmes éducatifs au Québec.

1.5 L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE AU QUÉBEC : UN CHANGEMENT DE PARADIGME

C'est au 18^e siècle qu'apparaissent les premières bases de la grammaire scolaire. Avec son ouvrage *Éléments de la grammaire française*, Lhommond met en place les premiers jalons de la grammaire scolaire (Nadeau et Fisher, 2006). Cet ouvrage, simple et concis, avait une visée avant tout orthographique et ses fondements reposaient sur « le bon usage » (Chervel, 1981). Lhommond, professeur de latin, propose à ce moment une grammaire française permettant aux élèves de l'époque de se préparer à l'étude du latin (Chervel, 1981). Une deuxième grammaire scolaire voit ensuite le jour en 1920, laquelle s'est installée dans les programmes scolaires québécois jusqu'au tournant du 21^e siècle (Nadeau et Fisher,

2006). Issue de la première grammaire de Lhommond, cette deuxième grammaire est qualifiée, par Chervel (1981), de « bric-à-brac informe, né de mille pulsions qui ont fini par converger ». Pour la constituer, plusieurs savoirs, provenant de la linguistique ou de la grammaire scolaire déjà en place, avaient été rassemblés, créant ainsi plusieurs incohérences (Vargas, 2009). Cette deuxième grammaire scolaire ne découlait pas, selon Chervel (1988), d'un savoir scientifique vulgarisé. Il mentionne que « l'enseignement du français avait délibérément fabriqué, à des fins pédagogiques, sa propre grammaire, et avait su l'imposer en la faisant passer pour *la* grammaire du français » (p. 10).

Cette deuxième grammaire scolaire ayant vu le jour au 19^e siècle est nommée « grammaire traditionnelle » par plusieurs auteurs (Chartrand, 1995b, 2009; Chartrand et Paret, 2010; Nadeau et Fisher, 2006). Nous pouvons encore la retrouver dans certains ouvrages didactiques utilisés dans les écoles aujourd'hui (Fisher et Nadeau, 2017; Nadeau et Fisher, 2006). Or, d'importantes limites de la grammaire traditionnelle ont été soulevées (Chartrand, 1995b, 2016; Chervel, 1981, 1988; Nadeau et Fisher, 2006). D'une part, on lui reproche de s'inscrire dans une approche normative de la langue, approche selon laquelle la grammaire vise avant tout la codification de la langue et l'établissement d'une norme à suivre (Nadeau et Fisher, 2006). D'autre part, les approches didactiques préconisées en grammaire traditionnelle sont l'exercisation, la répétition, les récitations de manuels de grammaire, la mémorisation de règles et exceptions, etc. (Nadeau et Fisher, 2006). Celles-ci ne permettraient pas aux élèves de développer une réelle compréhension du système grammatical.

Chartrand (1995b) relève également que la grammaire traditionnelle, héritière de règles et de normes constituées par le passé, utilise une terminologie et des analyses axées sur le français contemporain, ce qui crée des incohérences. En effet, l'utilisation de considérations logiques ou sémantiques pour définir certaines notions grammaticales peut entraîner des confusions (Nadeau et Fisher, 2006). Par exemple, en grammaire traditionnelle, l'utilisation de critères sémantiques permet de déterminer « la nature » des mots en se basant sur leurs significations (Nadeau et Fisher, 2006). Selon cette logique, le

nom commun est ainsi une personne, un animal, ou une chose et le verbe exprime une action, un mouvement (verbe d'action) ou un état, une façon d'être (verbe d'état). Selon Chartrand (1995a), l'utilisation de critères sémantiques afin de déterminer la catégorie grammaticale des mots (nom, déterminant, adjectif, verbe, préposition, conjonction, adverbe, pronom) permet difficilement une généralisation dans d'autres contextes. Par conséquent, les connaissances acquises par les élèves dans un contexte peuvent devenir inefficaces dans un autre. Ils pourraient être capables, par exemple, d'identifier que le mot « cours » dans la phrase « Je cours dehors » est un verbe, car il désigne une action, mais être incapable d'identifier que le mot « course » est un nom dans la phrase suivante : « Ma sœur a participé à une course ce matin », puisque le mot « course » désigne également une action.

La pédagogie, s'accordant aux générations pour lesquelles elle est employée, est sans cesse à réinventer en tenant compte des avancées réalisées dans le domaine des sciences du langage (Pothier, 2011). Les avancées dans le domaine de la linguistique ont ainsi fait émerger une nouvelle posture liée à l'E/A de la grammaire : la GPA. En 1995, la GPA fait officiellement son apparition dans le programme de formation au secondaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995) et, quelques années plus tard, au primaire (MELS, 2001). La GPA est parfois aussi appelée grammaire « nouvelle » dans les discours scolaires ou dans les écrits scientifiques. Or, Bronckart (2016) nous rappelle que les principes qui la sous-tendent sont prônés et expérimentés depuis près de trois siècles. En effet, depuis 1970, il est question, dans les écrits scientifiques, d'une grammaire « nouvelle », « structurale », « fonctionnelle », qui nous amène au-delà d'un enseignement traditionnel et qui s'inspire des recherches en linguistique (Chervel, 1981). Le qualificatif « nouveau » peut ainsi difficilement être associé à une grammaire dont les fondements et les principes sont véhiculés depuis un peu plus de 50 ans. C'est pour cette raison que le terme « grammaire pédagogique actuelle » utilisé par Boivin et Pinsonneault (2008, 2020) est préféré, dans cette thèse, à ceux de « grammaire nouvelle » ou « grammaire rénovée ». En effet, le terme « actuel » réfère à ce qui existe ou ce qui se passe au moment où on se parle. Puisqu'il s'agit, ainsi, d'une grammaire qui prévaut actuellement dans les programmes scolaires québécois, c'est le terme que nous avons choisi de privilégier.

Selon Nonnon (2010), des principes intégrateurs doivent être respectés et servir de socle à la réflexion grammaticale lorsque les objets d'enseignement en grammaire sont organisés. Cette chercheuse mentionne qu'il est important que la langue soit considérée comme un système dans lequel tous les éléments sont en relation et que les régularités qui la caractérisent permettent une certaine créativité (notamment lexicale). Par ailleurs, le concept de morphosyntaxe fait indubitablement intervenir celui de relation. Le critère morphosyntaxique permet, selon Chartrand (2016), de considérer la phrase comme étant constituée d'unités grammaticales, soit des groupes syntaxiques, qui entretiennent des rapports de dépendance entre eux. La prochaine section de cette thèse est consacrée aux études relatives à l'E/A de la morphosyntaxe.

1.6 ÉTUDES PORTANT SUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA MORPHOSYNTAXE

L'enseignement-apprentissage de la morphosyntaxe a fait l'objet de nombreuses recherches dans le domaine de la didactique du français. Parmi celles-ci, nous retrouvons des études ayant trait, plus spécifiquement, à la conception de dispositifs ou à l'expérimentation d'approches visant le développement d'habiletés morphosyntaxiques ou, plus largement, d'habiletés orthographiques. Nous présentons d'abord, dans cette section, des études ayant porté sur une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe. Nous enchainons ensuite en exposant des études ayant porté sur les dictées métacognitives. Enfin, nous présentons plus particulièrement un type de dictée métacognitive : les ateliers de négociation graphique (ANG).

1.6.1 Une approche intégrée de l'orthographe

L'approche intégrée de l'enseignement de l'orthographe a fait l'objet de quelques études depuis les vingt dernières années (Allal et al., 2001; Allal, Rouiller, Saada-Robert et Wegmuller, 1999; Marin, Lavoie et Sirois, 2015; Maynard, Brissaud et Armand, 2018). L'utilisation d'une approche intégrée de l'enseignement de l'orthographe signifie qu'un

travail spécifique sur des notions orthographiques est intégré, plus largement, à l'écriture de textes (Maynard et al., 2018). Ainsi, les notions apprises de façon décontextualisée sont réinvesties en situation de production de textes. En opposition avec l'approche intégrée, l'approche spécifique signifie que l'on privilégie un enseignement de l'orthographe dans des situations décontextualisées. En ce sens, les notions orthographiques des élèves ne sont pas mobilisées à l'intérieur de l'écriture de textes (Maynard et al., 2018).

Allal et ses collaborateurs ont mené des expérimentations auprès d'élèves de deuxième et de sixième année du primaire afin de vérifier si les activités de production textuelle, dans lesquelles étaient réinvesties des connaissances orthographiques spécifiques, permettaient aux élèves de progresser sur le plan de la construction et de la gestion des connaissances orthographiques (Allal et al., 2001; Allal et al., 1999). Les élèves étaient amenés, au cours des activités proposées, à mobiliser des savoirs spécifiques d'orthographe dans des productions textuelles. Les chercheurs proposaient une séquence didactique de type « intégré » avec une structure « en boucle » : production d'un texte d'un genre défini, tâches centrées sur des composantes de l'orthographe, production d'un texte du même genre. Les résultats démontrent des effets positifs des séquences intégrées sur les connaissances orthographiques des élèves des classes expérimentales ainsi que sur leur capacité à réviser leurs erreurs en situation de production textuelle. Les gains sont plus grands chez les élèves identifiés comme étant en difficulté en orthographe au début de l'année scolaire.

Dans leur étude, Marin et al. (2015) ont développé une approche pédagogique intégrée et différenciée (approche ID) de l'orthographe auprès d'élèves de la quatrième année du primaire. Elles souhaitent observer l'influence de cette approche sur le développement de la compétence orthographique des élèves en difficulté. Les résultats de l'étude suggèrent que l'approche ID a favorisé le développement de la compétence orthographique de tous les élèves. Les élèves du groupe expérimental ont progressé de 20 % pour la tâche de dictée lacunaire (comparativement à 2 % pour le groupe témoin) et de 11 % pour la production écrite (comparativement à 1 % pour le groupe témoin). Plus

particulièrement, la dimension morphogrammique est la plus touchée par l'utilisation de l'approche ID. En outre, les résultats de l'étude de Marin et al. (2015) démontrent que la réflexion métalinguistique des élèves s'est améliorée entre le prétest et le posttest, puisque ceux-ci ne justifiaient pas, dans la majorité des cas, le choix de leur graphie au prétest alors qu'au posttest, ils justifiaient et expliquaient correctement le choix de la graphie dans la plupart des cas.

Dans leur étude, Maynard et al. (2018) ont souhaité observer les effets d'un dispositif qu'elles avaient développé, fondé sur une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe, sur la compétence orthographique d'élèves du lycée (secondaire). Ce dispositif, inspiré des ANG et des dictées métacognitives, amenait les élèves à participer à des ateliers rédactionnels en alternance avec des séances de travail orthographique. Le dispositif regroupait trois étapes : un atelier orthographique plurilingue, une dictée métacognitive et une courte production orthographique à contraintes. Au total, les élèves ont participé à six rencontres d'une heure. Les résultats de cette étude démontrent une progression de la compétence orthographique lors des tâches de rappel du récit et de dictée, notamment pour l'accord de l'adjectif. Au terme de cette étude, les chercheuses soulignent la difficulté éprouvée par les élèves concernant l'utilisation d'un métalangage approprié pour discuter des notions orthographiques.

1.6.2 Les dictées métacognitives

Les dictées métacognitives et interactives ont été développées et expérimentées ces dernières années, notamment dans des classes du primaire, afin de permettre aux élèves de développer des habiletés orthographiques et une réflexion métalinguistique. Traditionnellement, la dictée reposait sur des mécanismes de mémorisation et de répétition (Cogis, Brissaud, Fisher et Nadeau, 2016). Vue comme étant un dispositif d'évaluation permettant de juger si les élèves maîtrisent ou non la norme orthographique, son efficacité relative à l'amélioration de la performance orthographique n'a toutefois jamais été

démontrée (Cogis, Fisher et Nadeau, 2015). La dictée traditionnelle ne permet pas aux élèves de discuter entre eux et avec l'enseignant autour des erreurs commises ni de verbaliser les procédures utilisées en cours d'écriture. Par conséquent, les élèves n'ont pas vraiment la chance de comprendre pourquoi ils ont fait des erreurs ni de faire évoluer leurs conceptions erronées.

Contrairement aux dictées traditionnelles, les dictées métacognitives, également appelées « dictées innovantes » ou « dictées interactives », permettent aux élèves de discuter entre eux à propos des stratégies orthographiques déployées (Fisher, Huneault et Nadeau, 2015). Elles sont dites interactives, puisque les discussions entre les élèves autour de l'orthographe sont la source même de nouveaux apprentissages. En outre, le point nodal de ces activités est qu'elles mettent en jeu des problèmes orthographiques (Cogis et al., 2016; Cogis et al., 2015). Dans les écrits scientifiques, les principales dictées métacognitives documentées sont la phrase dictée du jour (Cogis, 2005; Cogis et Ros, 2003), la dictée 0 faute, laquelle prend ses origines dans la dictée dialoguée d'Arabyan (1990), et l'ANG (Haas, 1999).

Au cours des dix dernières années, des études réalisées au Québec se sont penchées à vérifier l'efficacité des dictées métacognitives. Ces études ont démontré leur effet positif sur la performance orthographique grammaticale des élèves du primaire (Arseneau et Nadeau, 2018; Fisher et Nadeau, 2014b; Nadeau et Fisher, 2014). Nadeau et Fisher (2014) ont expérimenté la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour dans une quarantaine de classes du primaire (8-9 ans) et du secondaire (14-15 ans). Cette recherche-action avec un devis mixte (quantitatif et qualitatif) avait pour but de mesurer l'impact de ces deux types de dictées innovantes sur la compétence orthographique des élèves en production de texte et de documenter la manière dont les enseignants conduisent ces dispositifs innovants. Les résultats démontrent que la pratique régulière de ces deux types de dictées a un impact positif sur les compétences des élèves en orthographe grammaticale, puisque 82 % d'entre eux ont amélioré leurs résultats dans ce domaine. Au terme de cette étude, les chercheuses mentionnent : « Grâce à la pratique régulière des dictées innovantes qui rendent explicites

les raisonnements nécessaires à la résolution de problèmes en orthographe grammaticale, les plus faibles rejoignent les plus forts » (Nadeau et Fisher, 2014, p. 5).

Fisher et Nadeau (2014b), dans une autre étude, ont mis en place, dans 26 classes de la troisième à la sixième année du primaire, pendant deux années, des dictées métacognitives. Elles souhaitent examiner, au moyen d'un devis mixte, le recours aux manipulations syntaxiques ainsi que l'évolution du métalangage des élèves participant aux dictées métacognitives. Les résultats démontrent que la mise en place de ces deux types de dictées entraîne des effets positifs sur les compétences orthographiques grammaticales des élèves. Qui plus est, les classes qui progressent davantage concernant les accords grammaticaux sont celles où les élèves, en plus de participer aux dictées métacognitives, recourent davantage au métalangage grammatical et aux manipulations syntaxiques.

L'étude plus récente d'Arseneau et Nadeau (2018), menée en contexte francophone minoritaire, avait pour objectif de documenter les effets des dictées métacognitives sur l'orthographe grammaticale chez les élèves francophones en contexte minoritaire. Les résultats positifs obtenus auprès de ceux-ci les portent à croire que « les dictées métacognitives sont un dispositif de résolution de problèmes grammaticaux qui favorisent la construction de connaissances et procédures grammaticales explicites » (p. 149).

Les études citées dans cette section nous informent de la pertinence de mettre en place des dictées métacognitives afin d'améliorer les habiletés des élèves en morphosyntaxe. Les retombées liées à la pratique de dictées métacognitives en contexte de classe sont, en effet, très positives. L'un des types de dictées métacognitives ayant fait l'objet d'un moins grand nombre de recherches, du moins au Québec, est l'ANG. Nous nous attardons plus particulièrement, à la section suivante, à ce type particulier de dictée métacognitive.

1.6.3 L'atelier de négociation graphique

L'ANG est un type de dictée métacognitive au cours duquel les élèves discutent et interagissent autour d'un problème orthographique en étant placés en sous-groupes plutôt qu'en groupe-classe. En négociant, les élèves justifient le choix des graphies utilisées, erronées ou non, ce qui crée un débat d'ordre métalinguistique (Cogis et Ros, 2003).

L'ANG a fait l'objet de quelques études qualitatives qui visaient à documenter et à analyser l'évolution du raisonnement métalinguistique d'élèves participant à des activités de négociation (Cordary, 2014; Haas, 1999; Haas et Lorrot, 1996). La première étude ayant porté sur ce type de dictée métacognitive est celle de Haas et Lorrot (1996). Ces deux chercheuses souhaitaient analyser l'évolution du raisonnement métalinguistique d'élèves de la troisième à la cinquième année du primaire participant à des ANG sur deux années consécutives avec la même enseignante. Les résultats de cette étude indiquent que les élèves ont davantage recours au métalangage lors de la deuxième année de mise en œuvre des ANG comparativement à l'année qui précède. Par la suite, Haas (1999) a analysé les comportements métalinguistiques d'élèves de quatrième année d'une école primaire française qui participent à des ANG. Elle fait le constat que ce type de dictée métacognitive permet aux élèves de mettre en branle une réflexion métalinguistique. Elle souligne également que l'étayage donné par l'enseignant est essentiel. Elle ajoute qu'il est important, afin que les élèves plus faibles s'améliorent, que l'enseignant ait confiance en la capacité de raisonnement de ceux-ci. De son côté, Cordary (2014) a réalisé une étude qualitative auprès d'élèves de la troisième année du primaire visant à observer leur raisonnement et leurs verbalisations lorsqu'ils justifient le choix de leurs graphies après avoir écrit une phrase dictée. Elle conclut qu'un débat orthographique autour d'une phrase permet un étayage du processus d'abstraction et de conceptualisation.

D'autres chercheuses et chercheurs, dans le cadre de recherches-actions, ont mis en œuvre des ANG dans des classes (Neuberg et Schillings, 2012; Sautot, 2016a; Schillings et Neuberg, 2012b). Dans la recherche de Neuberg et Schillings (2012), deux dispositifs ont été

analysés; l'un avec étayage de l'enseignant et l'autre sans étayage. Les chercheuses concluent que l'étayage de l'enseignant est essentiel, puisqu'il permet aux élèves de progresser dans leurs raisonnements orthographiques. Dans son étude avec un devis expérimental, Sautot (2016a) a souhaité vérifier si une formation par la négociation graphique avait un impact sur la performance orthographique d'élèves scolarisés dans des classes de CE1 à CM2 (2^e à la 5^e année). L'étude, menée sur trois ans, a été réalisée auprès de 170 élèves. Les résultats mettent en évidence une accélération de la compétence orthographique lorsqu'une formation sur la négociation graphique est donnée, mais surtout lors de la première année d'implantation; les gains sont moins importants après trois ans. En outre, les résultats révèlent que les élèves ayant reçu la formation sont meilleurs concernant l'analyse de situations syntaxiques complexes. Il est intéressant également de souligner que les résultats sont positifs plus particulièrement pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Les résultats des recherches présentés dans cette section sont intéressants à plusieurs égards en ce qui concerne l'E/A de la morphosyntaxe. D'une part, ils nous informent que les dispositifs mettant de l'avant une approche intégrée de l'orthographe semblent pertinents afin d'aider les élèves à améliorer leurs performances orthographiques, plus particulièrement pour la dimension morphogrammique (Allal et al., 2001; Allal et al., 1999; Marin et al., 2015; Maynard et al., 2018). D'autre part, la mise en œuvre de dictées métacognitives dans les classes du primaire a également des effets positifs sur la performance en morphosyntaxe des élèves (Arseneau et Nadeau, 2018; Fisher et Nadeau, 2014b; Nadeau et Fisher, 2014).

La négociation est un concept important au sein des dictées métacognitives, plus particulièrement en ce qui concerne la phrase dictée du jour (Fisher et al., 2015; Nadeau et Fisher, 2014) et l'ANG (Haas, 1999; Sautot, 2017). Sautot (2016b) mentionne que la négociation graphique, en plus d'occuper une place centrale au sein des dictées métacognitives, peut aussi parfois être observée en dehors de celles-ci. En effet, inconsciemment, des enseignants peuvent avoir recours à la négociation graphique lorsqu'ils souhaitent amener les élèves à considérer, voire à adopter, leur propre point de

vue. La négociation est, avant tout, un processus humain universel (Bilodeau et Sexton, 2013). L'individu négocie en vue de prendre une décision quant à une situation jugée problématique. La négociation ne consiste pas à imposer ses choix à l'autre, mais plutôt à rallier l'autre à sa propre position (Bilodeau et Sexton, 2013).

Justifier une position et l'étayer en donnant des raisons et des arguments est une compétence que les élèves sont amenés à développer au cours de leur parcours scolaire au primaire (MELS, 2006). Lorsque les élèves énoncent des arguments au cours d'un débat planifié, il s'agit d'une interaction argumentative qui « suppose un conflit, susceptible de faire l'objet d'une négociation réglée » (Plantin, 1995, p. 36). Il s'agit, plus précisément, d'une situation de confrontation discursive lors de laquelle des réponses antagonistes à une question sont construites (Plantin, 1996). Par exemple, au cours d'un ANG, les élèves vivent un conflit, car leurs points de vue peuvent différer concernant le choix d'un morphogramme à utiliser. Conséquemment, cette situation de conflit peut conduire à une négociation; les élèves doivent alors s'entendre sur la façon d'accorder le mot en énonçant leurs arguments.

Dans son étude, Garcia-Debanc (1998) souhaitait situer le statut des activités d'argumentation orale dans la démarche scientifique, notamment pour l'E/A des sciences, mais aussi de la grammaire. Son hypothèse était que les activités d'argumentation à l'école primaire favorisaient le développement cognitif des élèves. Dans cette étude longitudinale, les élèves étaient amenés à réfuter des hypothèses formulées par leurs pairs ou à justifier leur propre point de vue. Les analyses portaient sur les productions verbales des élèves : la construction des objets de discours, les reformulations, la nature des interventions d'étayage par l'enseignant, l'articulation des énoncés par le biais de connecteurs. La chercheuse fait le constat, dans cette étude, que la variable « enseignant » est particulièrement importante dans ce type d'activités afin que les discussions entre les élèves soient riches et constructives. De surcroît, le fait que l'enseignant ait une perception nette des objectifs d'apprentissage et qu'il soit bien préparé peuvent l'aider à guider adéquatement les discussions entre les élèves. Un autre élément important dégagé par la chercheuse est que les élèves sont extrêmement sensibles au contrat didactique. Elle

remarque que les élèves, qui étaient pourtant habitués aux activités d'argumentation en sciences, ont été complètement déstabilisés lorsqu'ils ont dû argumenter en grammaire concernant l'identification du sujet avec lequel le verbe s'accorde. Cette chercheuse mentionne que « s'ils ont l'habitude d'attendre une validation immédiate de la part du maître, les élèves auront des difficultés à argumenter » (Garcia-Debanc, 1998, p. 103).

1.6.4 La réflexion métalinguistique au sein des dictées métacognitives

Contrairement au langage oral, la manipulation de l'écrit nécessite une connaissance explicite sur le langage (Gombert, 1991). La production d'un écrit requiert en effet l'usage d'une grammaire en action et une pratique de la réflexion presque constante avant que des automatismes puissent ultimement s'installer (Haas et Lorrot, 1996). Par exemple, les élèves du primaire, qui ne sont pas encore des scripteurs experts, devront réfléchir, pendant qu'ils écrivent, à la catégorie grammaticale des mots, ainsi qu'aux liens qui les unissent avec les autres mots. Ils doivent ainsi avoir des connaissances explicites leur permettant d'identifier adéquatement les classes grammaticales et connaître les règles inhérentes aux accords grammaticaux.

Plusieurs chercheurs sont d'avis que la réflexion métalinguistique est essentielle à l'amélioration de la performance orthographique grammaticale (Boivin, 2014; Cogis, 2020; Fisher et Nadeau, 2014b; Gauvin et Thibeault, 2016; Lord, 2012; Nadeau et Fisher, 2011, 2014; Thibeault et Lefrançois, 2018). Dans l'étude de Hoefflin, Cherpillod et Favrel (2000), 79 % des accords grammaticaux ont été effectués adéquatement par les élèves après qu'ils aient émis une explication de leur raisonnement orthographique. Les chercheurs concluent que l'autoexplication permet aux élèves d'avoir une meilleure clarté cognitive, c'est-à-dire une meilleure capacité de réflexion et gestion des processus les menant à effectuer adéquatement les accords grammaticaux.

Ouellet et al. (2010) ont souhaité, dans leur étude réalisée auprès d'élèves de sixième année du primaire, de l'adaptation scolaire et de première secondaire de différentes

régions du Québec, comprendre les processus d'apprentissage de l'orthographe grammaticale de ces élèves et leur capacité à objectiver et verbaliser leurs connaissances. Pour ce faire, des entretiens métalinguistiques ont été réalisés avec les élèves. Les entretiens ont permis d'identifier que ceux qui privilégient une procédure morphosyntaxique lorsqu'ils effectuent les accords grammaticaux ont un meilleur rendement. Les élèves en adaptation scolaire, contrairement à ceux des classes ordinaires, régressent en cours d'année concernant l'utilisation de procédures morphosyntaxiques pour réussir un accord grammatical. L'hypothèse émise par les chercheuses au regard de ce résultat est que le raisonnement des élèves en difficulté est différent de celui des élèves en classe ordinaire d'un âge similaire en ce qui concerne la proportion de procédures graphiques ou grammaticales auxquelles ils ont recours. Ainsi, les verbalisations émises par les élèves en cours d'écriture revêtiraient une certaine importance dans le processus d'accord. Selon Ouellet et al. (2010), les orthopédagogues, qui interviennent auprès des élèves ayant des difficultés, devraient être encouragés à adopter une attitude réflexive quant à l'enseignement de l'orthographe grammaticale et à privilégier des pratiques qui les conduisent vers des raisonnements appropriés.

1.6.5 L'étayage au sein des dictées métacognitives

Plusieurs chercheuses et chercheurs indiquent, dans leur étude, que l'intervenant a un rôle prépondérant à jouer lorsque les élèves négocient au cours des dictées métacognitives (Bonnal, 2015, 2016; Fisher et Nadeau, 2014b; Haas, 1999; Neuberg et Schillings, 2012). Puisqu'elles mettent en jeu un problème à résoudre, la solution peut être difficile à trouver et il est possible que les élèves se trouvent, à certains moments, dans des impasses. Le rôle de l'enseignant est alors de les guider, sans toutefois leur donner la solution, afin d'enrichir leur réflexion. Fisher et al. (2015) soulignent que l'intervenant est amené à mettre en œuvre, au cours des dictées métacognitives, des « gestes pédagogiques » lui permettant de mener efficacement les discussions grammaticales. Comme le soulignent Fisher et Nadeau (2014a), « il doit être à l'écoute des élèves, leur laisser du temps afin qu'ils puissent formuler

leurs propos, éviter de répondre directement (ou de laisser voir par son comportement non verbal qu'il approuve ou désapprouve), pour amener plutôt les élèves à trouver le chemin du raisonnement grammatical qui permettra de surmonter la difficulté » (p. 8).

Les résultats de l'étude de Fisher et Nadeau (2014b) révèlent que les classes dans lesquelles les élèves ont le plus progressé en participant aux dictées métacognitives sont celles où ils recourent davantage au métalangage et utilisent des manipulations syntaxiques pour prouver leurs choix d'accords. Les chercheuses soulignent aussi que l'effet-maitre est essentiel pour ce type d'apprentissage. En effet, les résultats de leur étude suggèrent que le volume de métalangage utilisé par l'enseignant pourrait avoir un effet significatif sur l'apprentissage des élèves.

Bonnal (2014) relève, lors de son observation auprès de six enseignantes du 3^e cycle du primaire qui ont mis en place des pratiques innovantes proposées dans une ingénierie didactique, des écarts entre la démarche inductive préconisée dans l'ingénierie et la pratique effective en classe. En effet, elle relève deux styles didactiques différents, soit l'un plutôt guidant (centration sur les apprenants, élèves collaborateurs et actifs) et l'autre dirigeant (centration sur le contenu, élèves plutôt exécutants). L'analyse des interactions est, selon elle, un élément central qu'il importe de ne pas mettre de côté pour bien comprendre la situation didactique (telle que définie par Brousseau (2011)). Bonnal (2014) s'est d'ailleurs interrogé sur cet écart entre ces deux postures et a émis la supposition que la séance n'était peut-être pas suffisamment explicite pour les enseignants quant aux attendus, qu'elle était peut-être trop axée sur la mise en place de connaissances procédurales ou que les enseignants avaient peut-être manqué de temps pour bien se l'approprier. Une autre séance a donc été tenue avec ces mêmes enseignants pour tenter de répondre à ces questionnements (Bonnal, 2015). La chercheuse voulait notamment observer la place que les enseignants laissent aux élèves pour raisonner sur la langue. Elle remarque en analysant les interactions entre l'enseignant et les élèves que, bien souvent, la discussion tourne court puisque l'enseignant tente de valider la réponse avant même qu'il y ait confrontation entre les apprenants. Elle relève des obstacles à l'adoption d'une posture d'accompagnement, soit le poids de la tradition et la lenteur de l'appropriation des dispositifs innovants.

Il peut parfois être laborieux, pour les élèves, de mettre en mots leur réflexion; ce qui peut paraître comme des redondances lassantes ou des temps morts doivent plutôt être considérés comme des jalons essentiels qui assurent la récupération des connaissances en mémoire et l’ancrage du raisonnement (Cogis, 2020). Selon Bonnal (2016), il est essentiel que l’intervenant accompagne efficacement les élèves pour les amener à utiliser les manipulations syntaxiques. En effet, elle mentionne que, bien que ces outils d’analyse soient primordiaux afin que les élèves distinguent les éléments qui constituent la phrase, leur utilisation ne va toutefois pas de soi. Ainsi, il s’avère pertinent, voire essentiel, de s’interroger sur la façon dont l’intervenant peut accompagner efficacement les élèves qui participent à des activités mettant en jeu la négociation. La conception d’un dispositif amenant les élèves en difficulté à négocier des savoirs morphosyntaxiques devrait ainsi articuler différents principes essentiels issus des recherches en didactique, en psycholinguistique et en linguistique : l’erreur comme point de départ à de nouveaux apprentissages, les justifications des élèves afin de favoriser la réflexion métalinguistique, la résolution de problèmes orthographiques grammaticaux, la négociation entre les apprenants ainsi que l’étayage de l’intervenant.

1.7 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS

Plusieurs travaux menés ces dernières années soulignent que les élèves qui développent un rapport réflexif vis-à-vis de la langue peuvent améliorer leur performance en morphosyntaxe (Boivin, 2014; Fisher et Nadeau, 2014b; Gauvin et Thibeault, 2016; Lord, 2012; Nadeau et Fisher, 2011, 2014; Thibeault et Lefrançois, 2018). Afin de réaliser des accords grammaticaux réussis, les élèves doivent nécessairement clarifier la façon dont fonctionne la morphosyntaxe et analyser ce qu’ils écrivent (Cogis et al., 2015). Or, les élèves qui éprouvent des difficultés dans ce domaine peuvent également avoir de la difficulté à réfléchir sur la langue et à utiliser des procédures morphosyntaxiques lorsqu’ils écrivent (Ouellet et al., 2010).

Les élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe peuvent recevoir des services personnalisés en orthopédagogie afin de les aider à progresser dans leurs apprentissages. Qui plus est, des études, réalisées dans le domaine de l'orthodidactique du français, ont démontré l'effet positif des interventions orthopédagogiques sur l'apprentissage des élèves ayant des difficultés en français (Chapleau, 2013; Côté, 2012). L'orthopédagogue cible les besoins précis des élèves en réalisant des évaluations et il intervient auprès d'eux selon les difficultés identifiées. Les études réalisées dans le domaine de l'orthodidactique du français sont toutefois peu nombreuses, voire inexistantes dans certains domaines – notamment en morphosyntaxe. Conséquemment, aucun dispositif, validé par la recherche, n'a, jusqu'à maintenant, été développé pour guider les évaluations-interventions des orthopédagogues auprès d'élèves qui éprouvent des difficultés en morphosyntaxe.

Des recherches menées en didactique du français ont permis de démontrer l'efficacité des dictées métacognitives concernant le développement de la réflexion métalinguistique d'élèves du primaire (Arseneau et Nadeau, 2018; Fisher et Nadeau, 2014b; Nadeau et Fisher, 2014). Les dictées métacognitives ont la particularité de présenter un problème orthographique, notamment morphosyntaxique, échappant au contexte cognitif immédiat des élèves, ceux-ci devant alors négocier et justifier le choix des marques morphosyntaxiques utilisées (Cogis, 2005). Les élèves en difficulté, plus particulièrement, seraient ceux qui profiteraient le plus d'activités de négociation (Fisher et Nadeau, 2014a; Sautot, 2016a). Or, ces dispositifs ont été développés et expérimentés en contexte de classe et non en contexte d'orthopédagogie avec des élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe. La question générale ayant guidé la présente recherche est donc : *Comment un dispositif orthodidactique, fondé sur la négociation morphosyntaxique, peut-il amener des élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe à développer leur réflexion métalinguistique?*

Pour répondre à cette question, notre recherche s'articule autour d'un objectif général, lequel se décline en trois objectifs spécifiques.

L'objectif général de cette étude est de développer un dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique afin que des élèves du 3^e cycle du primaire ayant des

difficultés en morphosyntaxe améliorent leur réflexion métalinguistique en contexte orthopédagogique.

Les objectifs spécifiques sont de :

1. Concevoir un prototype de dispositif de négociation morphosyntaxique en se basant sur des connaissances provenant de différentes disciplines scientifiques;
2. Procéder à la mise à l'essai du prototype en contexte orthopédagogique, avec des sous-groupes d'élèves, en tenant compte du déploiement de leur réflexion métalinguistique;
3. Décrire, analyser et évaluer la démarche de développement en vue d'identifier les caractéristiques essentielles du dispositif développé.

Le dispositif créé, qui s'inspire d'un dispositif déjà existant, les ANG, sera néanmoins adapté pour le contexte de l'orthopédagogie. Pour la suite, nous employons donc le terme « activités de négociation » pour désigner le dispositif développé dans le cadre de la présente étude.

1.8 SYNTHÈSE DE CE CHAPITRE

Au cours de ce chapitre, nous avons d'abord mis en évidence la difficulté que pouvaient éprouver des élèves québécois, à la fin du primaire, à réaliser des accords grammaticaux réussis en contexte de production écrite. L'orthopédagogue est un spécialiste qui œuvre auprès d'élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe. Il évalue leurs forces et leurs difficultés afin de leur proposer des interventions ciblées leur permettant, ultimement, de progresser dans leurs apprentissages. Si l'orthopédagogie représente une mesure d'aide intéressante pour les élèves en difficulté, nous avons recensé très peu d'études portant sur l'intervention orthodidactique en français. En outre, bien que les dispositifs mettant en jeu des activités de négociation semblent intéressants afin que les élèves améliorent leur réflexion métalinguistique, ceux-ci ont été créés dans un contexte de classe et non dans un contexte d'orthopédagogie.

Par ailleurs, plusieurs études recensées mettent en lumière l'importance du développement de la réflexion métalinguistique des élèves pour l'amélioration des habiletés morphosyntaxiques (Boivin, 2014; Cogis, 2020; Fisher et Nadeau, 2014b; Gauvin et Thibeault, 2016; Lord, 2012; Nadeau et Fisher, 2011, 2014; Thibeault et Lefrançois, 2018). L'étayage de l'intervenant est toutefois essentiel lors des activités de négociation afin qu'il y ait une amélioration de la réflexion métalinguistique (Bonnal, 2015, 2016; Fisher et Nadeau, 2014b; Haas, 1999; Neuberg et Schillings, 2012). En revanche, pour l'intervenant, il peut être difficile de trouver un équilibre entre une intervention trop rapide et magistrale qui bloque la réflexion des élèves ou un retrait trop prolongé qui ne les fait pas avancer dans leur raisonnement (Cogis, 2020). Qui plus est, les élèves en difficulté sont généralement plus sensibles au contrat didactique (Giroux, 2013), ce qui peut faire en sorte qu'ils aient plus de difficulté à argumenter (Garcia-Debanc, 1998). Les activités de négociation les placent dans une posture où ils sont amenés à argumenter, à défendre leur point de vue et à expliciter les procédures cognitives qu'ils ont utilisées afin de faire leurs choix orthographiques. Nous pensons donc qu'il peut être difficile, pour des élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe, de se placer dans une telle posture de négociation. Considérant l'ensemble de ces constats, nous souhaitons développer un dispositif orthodidactique qui puisse être utilisé dans le cadre d'une remédiation orthopédagogique, c'est-à-dire dans un cadre où une évaluation continue et dynamique est menée afin d'identifier les besoins des élèves et des interventions spécifiques sont effectuées en vue de les faire progresser.

Ainsi, nous nous intéressons, dans le cadre de cette étude, à la conception d'un dispositif de négociation morphosyntaxique visant l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves du 3^e cycle du primaire. Afin de concevoir un tel dispositif, qui s'inspire des ANG, il est nécessaire de définir les principaux concepts qu'il fait intervenir. Au prochain chapitre, nous nous penchons donc à définir les concepts clés qui servent de socle fondateur au dispositif orthodidactique développé.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

*La grammaire est l'art de lever les
difficultés d'une langue, mais il ne faut
pas que le levier soit plus lourd que le
fardeau.*
– Rivarol

Nous intéressant, dans cette recherche, à la conception et à la mise à l'essai d'un dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique, une mise en évidence des concepts théoriques issus des disciplines ayant documenté l'enseignement-apprentissage (E/A) de la morphosyntaxe s'avère essentielle. Les concepts que nous présentons se rattachent à plusieurs disciplines scientifiques : la psycholinguistique, la linguistique, la didactique et la sociolinguistique.

Le présent chapitre se décline en quatre grandes sections. Nous abordons, en premier lieu, le contexte épistémologique de la présente recherche, soit l'orthopédagogie. Par la suite, nous abordons le concept de morphosyntaxe selon deux disciplines scientifiques, la linguistique et la didactique. La troisième section porte sur le concept de la réflexion métalinguistique. Finalement, nous présentons, à la quatrième section, le concept de transposition didactique.

2.1 CONTEXTE EPISTEMOLOGIQUE : L'ORTHOPELAGOGIE

L'orthopédagogue est, selon la définition proposée par L'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ) (2016), un spécialiste dans l'évaluation-intervention auprès des élèves qui sont susceptibles de présenter, ou qui présentent, des

difficultés en lecture, en écriture et en mathématiques. L'orthopédagogie est un « domaine d'études, de savoirs et d'activités qui permet l'intervention du personnel enseignant et des parents auprès de l'élève en difficulté » (Legendre, 2005, p. 979). La pratique de l'orthopédagogue prend appui sur la discipline de l'orthodidactique, puisque l'intervention orthopédagogique a des visées préventives ou rééducatives, de nature corrective ou compensatoire (L'ADOQ, 2013). L'orthopédagogue est amené, dans le cadre de son travail, à analyser les difficultés spécifiques des élèves afin de leur proposer des interventions adaptées selon les besoins rencontrés (Debeurme et al., 2005). Il documente les forces et les difficultés des élèves en difficulté dans une perspective écosystémique, réalise des interventions (directe et indirecte) et les évalue périodiquement afin de guider ses interventions. Qui plus est, l'orthopédagogue collabore avec les diverses personnes intervenant auprès des élèves en difficulté en vue de favoriser leur réussite (L'ADOQ, 2018). L'orthopédagogue, en ayant une vue globale sur les différents contextes d'apprentissage des élèves en difficulté, peut ainsi faire le pont entre les professionnels qui interviennent auprès d'eux afin de s'assurer que tous les moyens sont mis en œuvre pour leur venir en aide.

Deux référentiels ont été conçus afin de définir les compétences qui relèvent de l'orthopédagogie. Le premier référentiel a été produit par le Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (Brodeur et al., 2015). Il a été créé dans la foulée des travaux ayant découlé des mesures énoncées par le MELS dans son Plan d'action pour soutenir la réussite. Les compétences professionnelles de l'orthopédagogue sont articulées autour de trois axes : l'évaluation-intervention spécialisée, la collaboration et le soutien à l'E/A et l'éthique, la culture et le développement personnel. Le deuxième référentiel décrit les compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogie au Québec et il a été produit par L'ADOQ (2018). Dans celui-ci, quatre domaines liés à cette profession sont relevés : l'évaluation-intervention, le professionnalisme-éthique, la collaboration-coopération, la communication-gestion. La présente thèse s'inscrit dans le premier domaine des deux référentiels, soit l'évaluation-intervention. Dans cette section de la thèse, nous abordons

plus précisément l'organisation de l'orthopédagogie au Québec. Avant d'y arriver, toutefois, nous faisons une brève présentation de sa naissance et son évolution. Nous terminons en précisant le choix de posture que nous retenons pour cette recherche.

2.1.1 L'orthopédagogie au Québec : naissance et évolution

Prenant ses racines dans la période de la Révolution tranquille, l'orthopédagogie naît dans les années 1960 dans ce système d'éducation qui souhaite, le plus possible, accueillir les élèves dits, à l'époque, « inadaptés » ou « exceptionnels » (L'ADOQ, 2018). Plus précisément, cette profession voit officiellement le jour au Québec en 1967 avec la mise sur pied d'un baccalauréat en orthopédagogie à la Faculté des sciences de l'Université de Montréal (Tardif et Lessard, 1992). L'Université de Sherbrooke emboîte le pas en 1968 avec la création de son propre programme de baccalauréat. C'est donc au début des années 1970 que les premières personnes détentrices d'un baccalauréat en orthopédagogie sont employées au sein des différentes commissions scolaires du Québec, aujourd'hui appelées les Centres de services scolaires (Tardif et Lessard, 1992).

La profession d'orthopédagogue est née dans un contexte où l'équité et la performance constituaient les deux idéaux du système scolaire québécois (Gonçalves et Lessard, 2013). L'orthopédagogie devenait alors un service permettant de conjuguer, ou du moins, de rapprocher, ces deux idéaux. Comme le souligne d'ailleurs Prud'homme (2018), « l'histoire des orthopédagogues est celle des intentions de l'école » (p. 181). Si l'on veut bien comprendre la naissance de l'orthopédagogie et son évolution, il est nécessaire, en effet, de porter un regard, en parallèle, sur l'histoire des difficultés scolaires ainsi que sur les politiques ayant été mises en place afin de soutenir et d'accompagner les élèves vers la réussite. L'école, qui accueillait un nombre croissant d'élèves HDAA au début des années 1960 (handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage), se devait de mettre en place des mesures spécifiques afin de les soutenir dans leurs apprentissages telles qu'un soutien orthopédagogique offert en dehors ou à

l'intérieur de la classe (Gonçalves et Lessard, 2013). Ainsi, c'est dans ce contexte de démocratisation de l'école qu'est née l'orthopédagogie (Tardif et Lessard, 1992). Les politiques d'intégration des élèves dans les classes ordinaires devaient, en effet, être relayées par des mesures concrètes, dont la création d'un corps d'enseignants spécialisés : les orthopédagogues.

Dans les milieux scolaires québécois, nous retrouvons deux titres donnés aux orthopédagogues : les enseignants-orthopédagogues et les orthopédagogues professionnels. Selon Prud'homme (2018), les orthopédagogues professionnels consacrent une plus grande partie de leur temps à rencontrer des élèves qui ont un diagnostic et font davantage de rencontres d'évaluation diagnostique et de rencontres individuelles. Les enseignants-orthopédagogues, pour leur part, peuvent travailler en classe d'adaptation scolaire ou dans un contexte d'intervention avec des sous-groupes d'élèves ou des élèves pris individuellement. L'école n'est, par ailleurs, pas le seul environnement où l'orthopédagogue peut intervenir auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Puisque les élèves qui présentent des difficultés atteignent aujourd'hui, en plus grand nombre, le collège et les universités (Prud'homme, 2018), nous retrouvons des orthopédagogues en milieu collégial ou universitaire ainsi qu'en formation professionnelle. En outre, les orthopédagogues interviennent dans différents milieux : dans les écoles, dans des cliniques privées et dans les hôpitaux.

2.1.2 Les différents modèles de service d'orthopédagogie

Comme mentionné précédemment, c'est dans une vague de politiques ministérielles visant l'intégration des élèves HDAA et la réussite du plus grand nombre que des actions ont été mises en place afin de répondre à leurs besoins particuliers. Ainsi, à travers les années, les contours de la profession d'orthopédagogue se sont dessinés, et les écoles du Québec se sont dotées de structures d'organisation des services en s'appuyant sur les travaux scientifiques ayant émergé dans ce domaine.

Plusieurs modèles de service d'orthopédagogie existent, dans les écoles québécoises, afin d'aider des élèves HDAA dans leurs apprentissages (Trépanier, 2019). Selon Trépanier (2019), il existe quatre modèles de service selon que le service soit offert directement aux élèves ou indirectement (p. ex., consultation de l'enseignant) ou qu'il soit offert dans la classe ou à l'extérieur de la classe. Le premier modèle se rapporte à un service orthopédagogique donné directement aux élèves à l'extérieur de la classe alors que le deuxième est un service donné à l'intérieur de la classe. Le troisième modèle est un service donné indirectement aux élèves. Il pourrait s'agir, par exemple, d'une consultation entre l'orthopédagogue et l'enseignant d'un élève HDAA. Le quatrième modèle est une combinaison d'au moins deux modèles de service.

Nous décrivons ici les deux premiers modèles de service de Trépanier (2019), puisque nous nous intéressons au travail orthopédagogique réalisé directement auprès des élèves afin de leur permettre de progresser dans leurs apprentissages morphosyntaxiques. Concernant le premier modèle, soit un service donné directement aux élèves en dehors de la classe, les interventions se déroulent dans un lieu distinct de la classe, soit individuellement ou en groupe restreint (Trépanier, 2019). Au Québec, l'expression « dénombrement flottant » est couramment utilisée lorsque les services orthopédagogiques sont offerts à l'extérieur de la classe à des élèves en petits groupes ou pris individuellement. Le dénombrement flottant prend ses racines dans une modalité d'intervention d'origine américaine, le « *pull-out* » (Deblois, 2003). Selon cette formule, les élèves sont rencontrés par l'orthopédagogue de l'école, en sous-groupe ou individuellement, dans un local à l'extérieur de la classe lors de périodes prédéterminées dans la semaine qui varient habituellement entre 25 et 54 minutes. Les leçons courtes et fréquentes sont privilégiées afin de faciliter le rappel des informations apprises (Trépanier, 2019). L'enseignement en sous-groupe homogène, qui regroupe un petit nombre d'élèves ayant des besoins similaires, permet de leur offrir des interventions spécifiques en fonction de leurs difficultés (Dion et al., 2008). La principale fonction des modèles où le service orthopédagogique est octroyé à l'extérieur de la classe est la rééducation (Trépanier, 2019).

Concernant le deuxième modèle de service, les interventions sont réalisées directement auprès des élèves en difficulté, mais à l'intérieur de la classe. Le travail orthopédagogique s'effectue donc dans le groupe classe, en contexte de différenciation pédagogique, en collaboration avec l'enseignant, ce que l'on appelle le coenseignement (Tremblay, 2015). Le coenseignement permet d'offrir des interventions aux élèves ayant des difficultés, mais également aux autres élèves de la classe, afin de répondre aux besoins d'une plus grande diversité d'apprenants (Dubé, Cloutier, Dufour et Paviel, 2020). En effet, selon les différentes configurations possibles dans le coenseignement, celles-ci étant préalablement choisies selon les besoins des élèves, l'orthopédagogue peut intervenir plus spécifiquement avec les élèves en difficulté ou, plus largement, auprès de toute la classe (Tremblay, 2015). Parmi les configurations possibles, on retrouve : un enseigne et un observe, les deux enseignent en parallèle, un enseignement alternatif où l'orthopédagogue enseigne spécifiquement à un sous-groupe d'élèves dans la classe, l'enseignement par ateliers, etc. (Friend et Cook, 2006)

2.1.3 Un modèle pour organiser les services offerts aux élèves en difficulté

Afin de maximiser l'efficacité de l'offre de services spécialisés offerts aux élèves en difficulté, le modèle Réponse à l'intervention (RAI) a vu le jour dans les écoles du Québec ces dernières années (Trépanier, 2019). Prenant ses racines aux États-Unis, le modèle RAI (en anglais, RTI : *Response to intervention*) a été implanté dans plusieurs écoles du Québec à partir de 2011 dans le but de résoudre quelques difficultés liées à l'organisation des services d'aide auprès des élèves en difficulté (Cortiella et Horowitz, 2014). Il s'agit d'un modèle d'organisation de service systémique dont la prémisse fondamentale est de veiller à ce que tous les élèves puissent progresser dans leur scolarité selon leur programme de formation (Desrochers, Laplante et Brodeur, 2016; Desrochers, 2021). Ce modèle vise également la prévention des difficultés d'apprentissage liées à la lecture et à l'écriture. Le National Center on Response to Intervention (NCRTI, 2010) définit le modèle RAI de cette façon :

[Le modèle de] la réponse à l'intervention articule des procédés liés à l'évaluation et à l'intervention dans un système de prévention à plusieurs paliers afin de maximiser les résultats des élèves et de réduire les problèmes de comportement. Lorsqu'ils mettent en place ce modèle, les écoles s'appuient sur des données pour identifier les élèves à risque d'obtenir de piètres résultats d'apprentissage, pour suivre leurs progrès, pour proposer des interventions reconnues comme étant efficaces, pour ajuster l'intensité et la nature de ces interventions selon la réponse de l'élève et pour identifier les élèves présentant des troubles d'apprentissage ou d'autres troubles. [traduction libre]

De cette définition, nous retenons que le modèle RAI est un modèle d'organisation à plusieurs paliers qui s'articule autour de la prise de données auprès des élèves afin de prévenir les difficultés ou les amenuiser. Qui plus est, les intervenants doivent vérifier si les élèves « répondent » aux interventions, c'est-à-dire si les interventions effectuées les ont amenés à progresser de façon suffisante selon des indicateurs préalablement fixés (Desrochers, 2021). En fonction de leur « réponse », les interventions sont ajustées, le but étant qu'ils reçoivent une aide spécifique et personnalisée selon leurs besoins particuliers.

L'orthopédagogue joue un rôle clé au sein du modèle RAI. En effet, pour les élèves à risque ou en difficulté, des interventions supplémentaires à celles déjà mises en place, notamment au palier 1, peuvent être offertes par l'orthopédagogue. Effectivement, le premier palier d'intervention, qui s'adresse à tous les élèves, réfère à des pratiques éducatives universelles dispensées par l'enseignant-titulaire à tous les élèves de sa classe (Desrochers et al., 2016). Or, si ce palier permet de répondre aux besoins de 80 % des élèves (National Center on Response to Intervention, 2010), certains auront toutefois besoin d'interventions supplémentaires et personnalisées selon leurs besoins spécifiques. Aux paliers 2 et 3, les interventions sont normalement confiées aux orthopédaugues (Desrochers et al., 2016).

L'un des principes directeurs du modèle RAI concerne l'intensification des interventions lorsque des élèves vivent des difficultés d'apprentissage malgré les interventions efficaces dispensées en classe (Desrochers, 2021). L'intensification de l'intervention d'un palier vers un autre peut être observée selon différents paramètres

évaluatifs et organisationnels (Laplante et Turgeon, 2021). Concernant les paramètres évaluatifs, il est possible d'augmenter la fréquence du pistage des progrès, alors que du côté des paramètres organisationnels, il est possible d'augmenter le temps accordé à l'enseignement et à l'apprentissage, d'ajuster le ratio intervenant-apprenant ou l'expertise de l'intervenant (p. ex., enseignant, orthopédagogue, orthophoniste, enseignant-spécialiste, etc.) (Laplante et Turgeon, 2021). L'orthopédagogue a ainsi un rôle important à jouer aux paliers 2 et 3, puisqu'il peut être responsable des interventions mises en œuvre auprès des élèves lorsque ceux-ci éprouvent des difficultés d'apprentissage (Laplante et Turgeon, 2021). En effet, l'intervenant responsable des interventions aux paliers 2 et 3 doit détenir une expertise particulière concernant l'évaluation-intervention auprès d'élèves ayant des difficultés (Laplante et Turgeon, 2021).

Puisque même les interventions les plus efficaces ne peuvent, en moyenne, assurer la réussite de tous les élèves, un système qui articule plusieurs paliers d'intervention, selon différents modes de présentation du contenu, peut s'avérer intéressant pour maximiser les chances de réussite des élèves (Dion et al., 2008).

2.1.4 Les implications pour cette thèse

Nous souhaitons que le dispositif orthodidactique développé dans la présente thèse puisse être déployé à l'intérieur des deux modèles de service de Trépanier (2019) décrits plus haut : le service donné à l'élève à l'extérieur de la classe ou le service donné à l'intérieur de la classe. À l'extérieur de la classe, l'orthopédagogue pourrait utiliser le dispositif avec un sous-groupe d'élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe. À l'intérieur de la classe, il serait possible de choisir une configuration de coenseignement selon laquelle les élèves seraient placés en ateliers dans la classe et l'orthopédagogue interviendrait avec le sous-groupe d'élèves en difficulté. Dans les deux modèles, les élèves sont donc placés en sous-groupe avec d'autres élèves ayant des difficultés similaires.

Le dispositif pourrait également être utilisé à l'intérieur d'un modèle d'organisation des services comme la Réponse à l'intervention (RAI), plus précisément aux paliers 2 ou 3 d'intervention. Pour ces paliers, les élèves qui éprouvent toujours des difficultés, malgré les interventions au palier 1, peuvent être regroupés pour former un sous-groupe homogène, augmentant ainsi l'efficacité des interventions (Desrochers, 2021). Les interventions aux paliers 2 et 3 s'apparentent à ce que l'on appelle le « dénombrement flottant », soit des interventions avec des sous-groupes d'élèves ayant des besoins similaires.

Le dispositif pourrait également être utilisé à l'extérieur d'une école, par exemple dans une clinique privée où des services sont offerts à des élèves en difficulté. Il est essentiel, toutefois, que des élèves présentant des difficultés en morphosyntaxe soient réunis en sous-groupes. Le dispositif ne pourrait être utilisé avec un seul élève ayant des difficultés en morphosyntaxe, puisque le but est que les élèves coconstruisent leurs apprentissages en négociant avec leurs pairs.

En somme, nous pensons que le dispositif pourrait être déployé selon différents modèles de services, pour autant que les élèves soient regroupés en sous-groupes selon des difficultés similaires en morphosyntaxe. En outre, les interventions doivent être offertes par un orthopédagogue, puisqu'il possède une expertise liée à l'évaluation-intervention auprès d'élèves à risque ou ayant des difficultés d'apprentissage. Ces difficultés doivent avoir été préalablement ciblées, soit par des observations réalisées en classe ou par un dépistage mené auprès des élèves. Il importe donc, afin de regrouper les élèves ayant des difficultés similaires en morphosyntaxe, d'avoir une idée précise des savoirs en jeu dans ce domaine. À la prochaine section, nous présentons donc le concept de la morphosyntaxe afin de mettre en évidence les savoirs théoriques qui le composent.

2.2 LA MORPHOSYNTAXE

La morphosyntaxe est un concept central dans cette thèse. Nous souhaitons, en effet, développer un dispositif orthodidactique pour des élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe. Il importe donc de bien définir le concept de morphosyntaxe afin de cibler

les éléments que doit comprendre le dispositif que nous souhaitons élaborer. Nous définissons la morphosyntaxe selon deux approches : une approche linguistique et une approche didactique.

2.2.1 Approche linguistique

La linguistique est une science qui a pour objet l'étude des connaissances que les sujets parlants ont de leur langue (Moeschler et Auchlin, 2009). La linguistique couvre les domaines de la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique (Moeschler et Auchlin, 2009). La morphosyntaxe fait donc intervenir le domaine de la morphologie et celle de la syntaxe (Parisse, 2009). Nous décrivons, dans cette section de la thèse, le concept de morphosyntaxe d'un point de vue linguistique. Nous définissons, en premier lieu, la linguistique et la grammaire. Il est ensuite question des accords grammaticaux, de la notion de syntagme et des trois systèmes d'accord. Enfin, nous abordons les particularités de la langue française.

2.2.1.1 Linguistique et grammaire

Selon Chomsky (1984), l'un des fondateurs de la linguistique générative, toute personne qui connaît une langue a intégré une grammaire, soit un système de règles et de principes qui la régissent. La grammaire se rapporte, selon les travaux issus de la linguistique générative, à un ensemble de principes d'organisation et de fonctionnement de la langue (connaissances morphosyntaxiques, phonologiques, sémantiques et pragmatiques) (Riegel et al., 2016, 2018). Pour Chervel (1981), le noyau d'une grammaire est sa syntaxe, soit « l'ensemble des lois qu'elle énonce concernant les relations que les mots entretiennent dans l'énoncé » (p. 26). Comme le spécifient Riegel et al. (2018) dans leur ouvrage *Grammaire méthodique du français*, la grammaire est un concept polysémique. Ces auteurs distinguent trois conceptions techniques de la grammaire. Il y a, en premier lieu, une grammaire immanente à la langue qui regroupe les régularités

présidant à la construction, à l'usage et à l'interprétation des énoncés. Il y a, en deuxième lieu, une grammaire intériorisée de la langue, dont le locuteur n'a pas réellement conscience et qui lui permet de produire et d'interpréter des énoncés selon ce qu'il juge adéquat ou non. En dernier lieu, il existe une grammaire-description, c'est-à-dire une grammaire qui est intégrée par les locuteurs et décrite par des observations et des analyses minutieuses. Moeschler et Auchlin (2009) distinguent ainsi *la* grammaire *des* grammaires. *La grammaire* fait référence à ce que le linguistique cherche à décrire alors que *les grammaires* réfèrent aux différentes descriptions proposées des langues écrites (Moeschler et Auchlin, 2009).

La grammaire offre une description des conventions grammaticales d'une langue en ce qui concerne la rection, soit les phénomènes d'accord, et la flexion, soit les phénomènes comme la conjugaison et les déclinaisons (Moeschler et Auchlin, 2009). Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons plus spécifiquement aux accords grammaticaux, un phénomène morphosyntaxique.

2.2.1.2 Les accords grammaticaux : un phénomène morphosyntaxique

Selon Riegel et al. (2016), l'accord grammatical « peut se décrire comme une contrainte exercée par un élément sur la forme d'un ou de plusieurs autres éléments du syntagme ou de la phrase où il figure, et parfois même au-delà » (p. 538). Plus précisément, l'accord permet de distribuer une information grammaticale sur des cibles, receveurs d'accords (Corbett, 2006; Vaubourg, 2017). L'accord grammatical fait intervenir l'idée de « relation » entre les mots (Riegel et al., 2016). En effet, pour effectuer correctement les accords grammaticaux dans une phrase, les élèves doivent comprendre comment et pourquoi les mots variables changent de forme (morphologie) selon les liens qui les unissent avec les autres mots dans la phrase (syntaxe) (Cogis, 2005). Puisque les mécanismes responsables des variations de la forme des mots selon les catégories du nombre, du genre et de la personne sont fortement tributaires de la syntaxe, ceux-ci relèvent donc de la morphosyntaxe (Riegel et al., 2016). Le terme « morphosyntaxe » permet donc

de réunir l'étude conjointe de la *morphologie*, dans ses aspects syntaxiques, et la syntaxe, qui vise à décrire la formation des énoncés (Parisse, 2009).

Les morphogrammes constituent des marques graphiques possédant une signification, lesquelles peuvent s'ajouter au mot et, conséquemment, lui faire prendre différentes formes (Catach, 2003). Il existe deux types de morphogrammes : les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes grammaticaux. Les morphogrammes lexicaux se rapportent à des informations lexicales à propos des mots, ce qui permet de retracer les mots de même famille (p. ex., blanc/blancheur, chat/chaton) (Daigle et al., 2013). Les morphogrammes grammaticaux, pour leur part, se rapportent à des marques morphologiques qui donnent des indications sur les catégories grammaticales des mots fléchis (genre, nombre, personne, etc.) selon leur catégorie grammaticale (Boyer et al., 2016). Par exemple, dans la phrase « Les feuilles tombent sur le sol », la marque morphologique « nt » du mot « tombent » nous indique qu'il est accordé à la troisième personne du pluriel. Pour Jaffré et David (1999), toutes ces unités qui relèvent de la morphologie de l'écrit font partie de ce qu'il appelle la « morphographie du français ».

En contexte scolaire québécois, le terme « orthographe grammaticale » est utilisé afin de désigner le processus d'accord grammatical. Considérant la part importante que prend la syntaxe dans le processus d'accord, nous avons fait le choix, dans cette thèse, d'employer le terme « morphosyntaxe » plutôt qu'« orthographe grammaticale ». Pour effectuer les accords grammaticaux dans une phrase, il importe de comprendre les relations grammaticales qui existent entre les mots qui la composent. Nous avons donc choisi de parler de morphosyntaxe plutôt que d'orthographe grammaticale, car ce premier terme permet davantage de mettre en évidence le concept de syntaxe, essentiel afin de comprendre comment la langue est organisée.

2.2.1.3 Le syntagme

Selon Kahane (2015), la langue est organisée en fonction de trois dimensions interdépendantes : une dimension sur l'axe paradigmatique, une dimension sur l'axe syntagmatique et une dimension sur l'axe sémiotique. Kahane (2015) précise que l'axe sémiotique correspond au signifié (le mot), lequel est lié au signifiant (ce qu'il signifie) alors que l'axe paradigmatique correspond aux signes en absence, par exemple tous les dérivés possibles d'un mot (p. ex., avance, avancement, avancée, etc.). Il ajoute que l'axe syntagmatique renvoie aux signes en présence, c'est-à-dire des combinaisons de signes en relation entre eux. Une relation syntagmatique, selon Kahane (2015), correspond à une relation de combinaisons entre deux signes, qu'elle soit de niveau morphologique, sémantique ou autre. Cela signifie que, pour écrire le mot « montre » dans les phrases « je regarde ma montre » et « ils montrent une église », par exemple, il faut combiner sémantique et morphologie. En effet, il faut dégager le sens que ce mot prend dans la phrase selon le contexte syntaxique dans lequel il se trouve (sémantique) et réfléchir à la marque d'accord qu'il prendra en tenant compte de sa position et de son rôle (morphologie).

Un syntagme se définit, selon Riegel, Pellat et Rioul (2009), comme « une séquence de mots formant une unité syntaxique » (p. 110). Dans la *Progression des apprentissages* (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), 2009), document qui apporte des précisions sur les connaissances à acquérir selon chaque année scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec, le terme « groupe » est utilisé et non celui de « syntagme ». Selon Chartrand, Lord et Lépine (2016), l'utilisation de terme « groupe » au lieu de celui de « syntagme » fait disparaître, en quelque sorte, la notion importante de syntaxe qui prédomine au sein de la grammaire. À l'instar de Chartrand, Lord, et al. (2016), nous sommes d'avis que le concept de syntagme permet de faire intervenir le concept de syntaxe et, donc, celui de morphosyntaxe. Qui plus est, le terme « groupe » peut porter à confusion, puisqu'il amène l'idée que plusieurs éléments doivent le composer. Or, un syntagme peut être formé d'un seul mot. Par

exemple, dans la phrase « Il marche dans la rue », le pronom « il » forme un syntagme nominal. Nous privilégions donc, dans le cadre de cette thèse, le terme « syntagme » plutôt que « groupe ».

Trois opérations linguistiques permettent de déterminer si une séquence de mots est, ou non, un syntagme : la possibilité de la substituer par un seul mot, de l'effacer globalement ou de la déplacer en bloc (Riegel et al., 2009). Dans le cas du premier syntagme nominal dans la phrase « Ces magnifiques arbres ploient sous ce vent automnal », celui-ci peut être substitué par un seul mot, soit le pronom « Ils », puisqu'il occupe la fonction « sujet ». Ce syntagme est, de surcroît, non effaçable et non déplaçable. Les règles d'accord se répartissent en trois groupes. Nous les abordons à la section suivante.

2.2.1.4 Les trois systèmes d'accord

Dans le système des accords, les mots « donneurs d'accord » donnent des traits de genre, de nombre et de personne à d'autres mots que l'on dit « receveurs d'accord » (Boivin et Pinsonneault, 2020). Une chaîne d'accord est ainsi formée entre les éléments donneurs et receveurs d'accord, ceux-ci étant liés entre eux d'un point de vue syntaxique (Boivin et Pinsonneault, 2020). Par exemple, dans la phrase « Quelques personnes dorment », nous pouvons retrouver deux chaînes d'accord. Dans la première chaîne, le nom « personnes » donne l'accord en genre et en nombre au déterminant « quelques » dans le syntagme nominal (SN) « quelques personnes ». Une deuxième chaîne d'accord relie le noyau du SN Sujet « personnes », donneur d'accord, au verbe conjugué « attendent », receveur d'accord.

Il existe trois systèmes d'accord, soit l'accord dans le syntagme nominal (SN), l'accord régi par le sujet et l'accord régi par le complément direct (CD) (Boivin et Pinsonneault, 2020). Dans le SN, le nom, qui est le noyau de ce groupe, donne son accord en genre et en nombre aux receveurs, les déterminants et les adjectifs. L'accord régi par

le sujet est responsable, quant à lui, de l'accord du verbe ou de l'auxiliaire, de l'accord du participe passé employé avec être, de l'accord de l'attribut du sujet et de l'accord du participe passé d'un verbe essentiellement pronominal. L'accord régi par le CD, quant à lui, est responsable de l'accord des participes passés transitifs directs employés avec avoir, des attributs du CD et des participes passés des verbes occasionnellement pronominaux.

2.2.1.5 Les particularités de la langue française

En français, les accords grammaticaux peuvent être la source de nombreux écueils pour les élèves. Le premier enjeu de l'étude de la langue, selon Nonnon (2010), c'est la connaissance de la langue elle-même comme étant un système où tous les éléments sont en relation. Selon Catach (2003), tout ce qui touche au langage est organisé, et ce, à plusieurs niveaux.

L'orthographe française présente certaines particularités, notamment sur le plan des accords grammaticaux, pouvant complexifier la tâche des scripteurs en apprentissage et être la source de nombreuses difficultés. Cette première particularité concerne la redondance des accords grammaticaux. En français, les marques du pluriel sont redondantes (p. ex., les oiseaux bleus chantent), ce qui n'est pas le cas en anglais, par exemple, puisqu'un seul mot suffit bien souvent afin d'identifier la présence du pluriel dans un syntagme (p. ex., *the blue birds are singing*) (Leclerc, 1989). Cette redondance des marques oblige le scripteur à analyser les liens qu'entretiennent les mots entre eux afin de les accorder correctement. Il doit détenir des connaissances explicites sur la syntaxe et les mettre en application en gérant simultanément plusieurs autres processus (Cogis, 2005). Une réflexion constante, afin de déterminer les liens syntaxiques qui unissent les mots, est indispensable.

La deuxième particularité caractérisant l'orthographe française concerne le fait que la plupart des marques morphologiques ne sont pas relayées par la phonologie (Fayol et Jaffré, 2014). On dit alors que le français écrit est un système opaque contrairement à un

système transparent où chaque graphème correspondrait à un phonème et inversement (Fayol, 2006). Imaginons que nous devons transcrire une phrase dictée à l'oral, soit « Ces immenses maisons abritent plusieurs familles ». Si nous prononçons cette phrase à l'oral, plusieurs marques du pluriel ne sont pas audibles : immenses, maisons, abritent, plusieurs et familles. En français, plusieurs marques écrites du nombre ne trouvent pas écho à l'oral. En fait, c'est près de 2600 noms et adjectifs qui ne présentent aucune marque audible à l'oral alors qu'ils en présentent une à l'écrit (Leclerc, 1989). Les élèves qui apprennent l'orthographe du français ne peuvent donc s'appuyer sur la phonologie pour déduire logiquement les marques d'accord; des connaissances morphosyntaxiques explicites sont, encore une fois, nécessaires.

2.2.2 Approche didactique

Dans cette section, nous abordons le concept de morphosyntaxe selon une approche didactique. La didactique s'intéresse aux savoirs et à leur E/A dans un contexte scolaire donné (Tasra, 2017). Ainsi, nous nous intéressons ici plus spécifiquement à l'E/A de la morphosyntaxe en contexte scolaire. Il est question de grammaire pédagogique actuelle (GPA), des manipulations syntaxiques et du statut accordé à l'erreur morphosyntaxique.

2.2.2.1 La grammaire pédagogique actuelle

Au Québec, une rénovation grammaticale prend forme à partir de 1995 dans le cadre du *Programme de français*, conduisant à l'adoption d'une grammaire « rénovée », la GPA (Bronckart, 2016). La GPA découle d'un processus de transposition didactique, puisque les savoirs théoriques qui la composent sont issus des théories de la discipline scientifique de la linguistique (Vincent, Émery-Bruneau, Lefrançois et Larose, 2015). En effet, les savoirs savants issus des théories de la linguistique ont été adaptés afin qu'ils puissent être enseignés en contexte scolaire, ce qui se rapporte au concept de transposition didactique externe tel que défini par Chevallard (1985, 1991, 1997). Conséquemment, le modèle d'analyse de phrases

qui prévaut dans la GPA s'inspire des théories linguistiques telles que la grammaire générative-transformationnelle (Bulea Bronckart et Elalouf, 2016). La grammaire générative-transformationnelle, théorie syntaxique développée dans le cadre des travaux de Chomsky (1979, 1984), permet d'aborder la langue comme un système dans lequel les contenus sont organisés et hiérarchisés.

Observer la grammaire d'un point de vue de son E/A, c'est nécessairement la considérer sous un angle didactique. Chartrand (2012) propose une définition de la grammaire dans une perspective didactique. Nous inscrivant, dans le cadre de cette thèse, dans cette perspective, nous retenons cette définition de la grammaire :

[...] par grammaire (d'une langue), nous entendons la description historiquement située et faisant largement consensus dans la communauté des chercheurs dans les sciences du langage des règles du système d'une langue et normes d'usage de la variété standard de cette langue. [...] Le mot norme renvoie à l'usage jugé correct par l'institution sociale qui régit la langue à laquelle l'utilisateur devrait se conformer, même si cette norme est discutable du point de vue de l'intelligibilité du système de la langue décrit ou de l'usage courant. (Chartrand, 2012, p. 49)

Le « système de la langue », selon Chartrand (2012), réfère à « un système fini de règles interreliées et hiérarchisées qui découlent d'une description des régularités de la langue » (p. 49). Cette vision de la grammaire amène ainsi l'idée que la langue est un tout cohérent et organisé, et non un ensemble formé d'éléments disparates qu'il faut mémoriser de façon indépendante les uns des autres. Nous adoptons également cette définition puisqu'elle permet d'observer la langue selon une approche descriptive, soit en décrivant les éléments qui en font partie, plutôt qu'une approche normative permettant d'identifier ce qui est « bon » ou « mauvais ».

Le processus de rénovation grammaticale visait à revoir l'approche adoptée concernant l'E/A de la grammaire. En effet, d'un côté, on souhaitait revoir les notions et les définitions caractérisant les phénomènes langagiers et, de l'autre, on souhaitait revoir la méthodologie d'enseignement qui reposait à énoncer des règles devant être mémorisées et appliquées par les élèves (Bronckart, 2016). Nous avons synthétisé, à la figure 1, ce

changement d'approche qui caractérise le passage entre la grammaire traditionnelle et la GPA.

Selon une perspective de la grammaire traditionnelle, le regard adopté sur la langue est normatif. Par conséquent, l'accent est mis sur l'erreur, sur l'écart orthographique, que les élèves doivent à tout prix éviter. L'E/A est vu comme une (ré)application de règles telles qu'elles ont été enseignées; les élèves se font « prescrire » une série de règles qui, si elles sont bien appliquées, permettent d'écrire sans commettre d'erreurs. L'E/A de la grammaire traditionnelle se traduit par une transmission enseignant-élèves. L'enseignant enseigne une règle, donne des exemples, la fait mémoriser, la fait appliquer dans des exercices plutôt mécaniques (Bronckart, 2016).

Dans une perspective de la GPA, le regard adopté sur la langue est systémique, puisque l'objectif est que les élèves puissent se construire, progressivement, une représentation opératoire du fonctionnement de la langue (Bulea Bronckart et Elalouf, 2016). Une approche systémique de la langue s'attarde au processus qui mène à l'erreur pour comprendre le raisonnement qu'elle sous-tend. Selon ce point de vue, les élèves sont amenés « à mieux comprendre le fonctionnement de la langue et à résoudre les problèmes rencontrés dans l'écriture, notamment sur le plan de l'orthographe » (Cogis et al., 2016, p. 130). L'E/A se caractérise aussi par une réflexion collective sur la langue. En outre, lorsqu'il est question de GPA, les élèves sont amenés à comprendre un système langagier organisé hiérarchiquement. De ce point de vue, la phrase est considérée comme une structure hiérarchique et la connaissance de cette structure contribue à maîtriser la langue tant orale qu'écrite (Boivin et Pinsonneault, 2008, 2020).

Grammaire traditionnelle		Grammaire pédagogique actuelle	
Perspective normative		Perspective systémique	
La grammaire est vue comme un ensemble de règles et d'exceptions que doivent apprendre les élèves pour éviter les fautes orthographiques.		La grammaire est vue comme un système cohérent constitué de régularités que les élèves sont amenés à comprendre.	
(Ré)application		Raisonnement	
Les élèves (ré)appliquent les règles telles qu'elles ont été enseignées.		Les élèves mettent en œuvre un raisonnement grammatical approprié pour résoudre un problème orthographique.	
Prescription		Compréhension	
L'enseignant prescrit des règles à suivre afin que les élèves respectent des normes édictées et immuables.		L'enseignant amène les élèves à comprendre un système organisé hiérarchiquement.	
Transmission enseignant-élèves		Réflexion collective sur la langue	
L'enseignant transmet le savoir aux élèves qui le reçoivent et l'appliquent tel que reçu.		L'enseignant met en place des activités qui suscitent la réflexion et les interactions.	
Imposition		Négociation	
Les élèves apprennent des règles et des exceptions en vue d'écrire sans fautes, sans remettre en question le savoir en jeu.		Les élèves sont amenés à analyser, à critiquer et à négocier les savoirs grammaticaux.	

Figure 1. D'une grammaire traditionnelle à une grammaire pédagogique actuelle. Synthèse réalisée à partir de Bronckart, 2016; Bulea Bronckart et Elalouf, 2016; Chartrand, 1995b; Cogis et al., 2016.

En somme, d'importants changements ont été apportés concernant l'E/A de la grammaire à travers le temps. Les élèves, amenés à voir la phrase comme une structure hiérarchique, sont également amenés à l'analyser afin de dégager cette structure (Chartrand, Lord, et al., 2016). Ils développent donc, tout au long de leur scolarité, un rapport à la langue leur permettant de mieux comprendre la norme écrite et, ultimement, de réfléchir aux grands principes permettant de structurer la langue (Chartrand, 2016). À la prochaine section, nous présentons un outil d'analyse essentiel en GPA, les manipulations syntaxiques.

2.2.2.2 Les manipulations syntaxiques

Plusieurs chercheurs soulignent l'importance du recours aux outils analytiques qu'offre la GPA, notamment l'utilisation de manipulations syntaxiques, afin de réaliser les accords grammaticaux (Boivin, 2012; Boivin et Pinsonneault, 2008, 2020; Nadeau et Fisher, 2011, 2014; Paret, 1999; Thibeault et Lefrançois, 2018). Selon Boivin et Pinsonneault (2020), les manipulations syntaxiques sont « des opérations effectuées sur des mots ou des groupes de mots de la phrase » (p. 9). Elles identifient quatre manipulations syntaxiques : l'ajout, l'effacement, le remplacement (substitution) et le déplacement. Les manipulations syntaxiques peuvent servir, entre autres, à déterminer la catégorie grammaticale d'un mot, à identifier la fonction syntaxique d'un syntagme ou d'une subordonnée ainsi qu'à délimiter un syntagme (Chartrand, Lord, et al., 2016). Par exemple, dans la phrase « Les enfants de cette classe travaillent assidument », la manipulation syntaxique de l'encadrement avec « ce sont... qui » peut être utilisée pour identifier la fonction « sujet » dans la phrase (p. ex., « *Ce sont* les enfants de cette classe *qui* travaillent silencieusement »). L'identification du sujet permet ainsi de réaliser correctement l'accord du verbe à la troisième personne du pluriel.

Selon Chartrand, Lord, et al. (2016), il est important de ne pas considérer les manipulations syntaxiques comme des trucs, mais plutôt comme des outils d'analyse devant être utilisés selon une procédure rigoureuse. Dans le but de déterminer l'appartenance d'un mot à une catégorie grammaticale, car les élèves sont ainsi amenés à utiliser une démarche d'analyse qui s'appuie sur ses propriétés syntaxiques et morphologiques. Cette approche s'oppose à celle utilisée dans la grammaire traditionnelle qui reposait uniquement sur une démarche d'analyse sémantique. En effet, l'utilisation de critères sémantiques s'avère souvent inefficace pour identifier les catégories grammaticales, car les définitions sémantiques se rapportant aux mots sont souvent trop larges, pouvant ainsi porter à confusion (Boivin et Pinsonneault, 2020). Chomsky disait d'ailleurs, il y a une quarantaine d'années : « toute recherche de la grammaticalité fondée sur la sémantique serait vaine » (Chomsky, 1979, p. 18).

2.2.2.3 Le statut de l'erreur morphosyntaxique

Ces trente dernières années, des travaux se sont intéressés à l'évolution des conceptions orthographiques d'élèves qui discutent entre eux autour des erreurs qu'ils produisent (Astolfi, 1997; Cogis, 2005; Fayol et Largy, 1992; Jaffré et Bessonnat, 1996; Reuter, 1996). Lorsque les élèves effectuent une dictée métacognitive, ils justifient leurs choix orthographiques différents, ce qui les amène à prendre conscience de leurs conceptions et à les modifier en écoutant leurs pairs (Péret et Cogis, 2010). Ainsi, les erreurs sont mises au premier plan, puisqu'elles sont le point de départ des discussions.

Pour Sautot (2001), il est utopique de croire que l'atteinte de la perfection orthographique est possible lorsque les élèves sont en cours d'apprentissage. Il mentionne que « les discours évaluatifs scolaires ou familiaux autour de la dictée, et plus généralement de l'orthographe, installent un malaise affectif durable chez l'enfant qui rencontre des difficultés d'apprentissage » (p. 195). De fait, plusieurs auteurs mettent de l'avant l'idée qu'il faut donner l'occasion aux élèves de verbaliser leurs raisonnements orthographiques en dehors de toute contrainte évaluative (Cogis et al., 2015; Fisher et al., 2015; Nadeau et Fisher, 2014).

Selon Cogis (2005), l'erreur ne doit pas être évitée au sein des dictées métacognitives; les élèves ont la possibilité de se tromper, de s'expliquer, de se poser des questions, leur permettant ainsi de penser et d'élaborer le système orthographique. Les élèves qui effectuent une dictée métacognitive ne sont pas amenés à corriger les erreurs qu'ils produisent, mais bien à prendre conscience des procédures cognitives sous-jacentes à leurs erreurs (Cogis et al., 2015). Par conséquent, leur attention est déplacée du produit (l'erreur) vers le processus (Cogis, 2005). L'erreur a donc le droit d'exister et, plus encore, elle a la fonction d'informer, ce qui permet de la déculpabiliser aux yeux des élèves (Haas et Maurel, 2009). Elle n'est ni rejetée ni considérée comme étant illogique; elle est plutôt un objet de discussion, une source de réflexion, qui conduit à un progrès (Haas et Maurel, 2009). Les élèves, en verbalisant leurs choix d'accords grammaticaux, entrent alors dans une activité d'ordre métalinguistique (Cogis et Ros, 2003).

Les erreurs font partie intégrante du processus d'apprentissage. Les élèves vont, inexorablement, commettre plusieurs erreurs, notamment pour les accords grammaticaux, avant de devenir des scripteurs experts. La définition que les gens se font de l'erreur peut être très variable, ce qui peut mener à ce que Reuter (2013) appelle une « incertitude définitionnelle ». Selon Favre (1995), il est important d'examiner dans quel paradigme épistémologique se situe le message de l'enseignant par rapport aux élèves en ce qui concerne le statut de l'erreur. Il peut, en effet, privilégier une posture dogmatique ou non dogmatique (Favre, 1995). Cet auteur mentionne que, dans une posture dogmatique, l'erreur est vue comme une faute que l'on doit, le plus possible, éviter, alors qu'elle est vue, dans une posture non dogmatique, comme une modélisation temporaire pouvant être utilisée pour faire progresser la pensée. Or, dans certains domaines, comme l'écriture et l'orthographe, il est difficile de parler de lois communes ou de solution unique (Reuter, 2013). Les tâtonnements, les essais, la confrontation d'idées permettent alors aux élèves de s'améliorer.

Les enseignants, à travers leurs paroles et leurs gestes, peuvent, consciemment ou non, véhiculer une conception négative de l'erreur. Comme le mentionne Reuter (2013), « le caractère négatif de l'erreur se marque par les termes employés pour la désigner, ses caractérisations, les causes ou les conséquences qu'on lui suppose ainsi que les manières de la gérer » (p. 22). Lorsque l'erreur est associée à une sanction, son statut est celui d'une faute et sa charge est alors mise sur le dos de celui qui l'a commise (Astolfi, 2014). Selon Brousseau (2001), « une faute est une erreur qui va à l'encontre d'une règle parfaitement connue de celui qui la commet, ce qui lui permet de se faire reproche » (p. 8).

L'E/A de la morphosyntaxe, sous le paradigme du constructivisme, ne se réduit pas à un apprentissage tel quel de connaissances enseignées. Les élèves intègrent plutôt les nouvelles connaissances à leurs propres structures en les traitant et en les construisant (Cogis, 2005). Ainsi, d'un point de vue constructiviste, les erreurs ne sont pas condamnables et regrettables, elles sont plutôt des « symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée » (Astolfi, 2014, p. 15). Pour Jaffré et

Bessonnat (1996), l'erreur peut être vue telle une fenêtre qui s'ouvre sur le fonctionnement cognitif du scripteur en train de gérer les accords. Selon Sautot (2001), cette posture laisse place à la régulation et aux motivations qui président au non-respect de la règle. Cela signifie que les élèves, lorsqu'ils envisagent l'erreur selon le paradigme du constructivisme, peuvent discuter du processus qui les a menés à faire une erreur. Un élève, par exemple, pourrait expliquer à ses pairs et à l'enseignant qu'il a fait une erreur en ajoutant le morphogramme « s » au mot « aime » dans la phrase « Il les aime », car il a accordé ce mot avec « les » qui se trouve devant.

Selon une approche constructiviste de l'apprentissage, les erreurs sont des traces quant aux conceptions, socialement construites, que les élèves entretiennent à propos du système orthographique (Cordary, 2014). Par conséquent, il est possible de comprendre ce qui fait obstacle à leur compréhension en les écoutant discuter autour des erreurs qu'ils ont produites. Bousquet et al. (1999) mentionnent que les graphies choisies, loin d'être un choix complètement arbitraire, sont plutôt le résultat d'un calcul, de la mise en œuvre de processus cognitifs. En outre, les élèves, en comprenant leurs erreurs par la confrontation de leurs conceptions avec celles de leurs pairs, peuvent les faire évoluer (Reuter, 1996, 2013). Le rôle de l'erreur est fondamental au sein des modèles se rattachant à un paradigme constructiviste. Les élèves, qui font des essais et des erreurs en cours d'apprentissage, réaménagent leurs structures cognitives (adaptation) et font de nouveaux apprentissages (acquisition) (Brousseau, 2001).

(Reuter, 2013) ajoute que les erreurs ne se rapportent pas nécessairement à du non-acquis ou à du non su, car elles peuvent aussi manifester des éléments qui sont en cours d'acquisition ou même illustrer des progrès. Comme le mentionne Astolfi (2014), pour éviter les erreurs, il faudrait à priori savoir ce que l'on est justement en train d'apprendre, ce qui est un peu invraisemblable dans de telles situations. Il en est de même pour les dispositifs d'E/A qui permettent aux élèves de discuter et d'interagir autour de la grammaire (Nadeau et Fisher, 2006). L'accent est mis sur le développement d'un rapport à la langue, la compréhension de la norme linguistique et la construction d'une posture

réflexive vis-à-vis de la langue (Bulea Bronckart et Elalouf, 2016). Cogis et al. (2016) précisent que de « repenser l'enseignement de l'orthographe dans le contexte actuel conduit à proposer des activités dont la forme peut rappeler certains exercices traditionnels, mais dont l'esprit et l'enjeu sont radicalement autres » (p. 140). En fait, c'est plutôt la posture épistémologique dans laquelle se trouvera l'enseignant qui conditionnera la façon dont sera menée l'activité.

2.2.2.4 Difficultés liées à l'apprentissage des accords grammaticaux

Des psycholinguistes ont identifié des facteurs qui rendent plus complexe le processus d'apprentissage lié aux accords grammaticaux (Fayol et Jaffré, 2008; Jaffré et Bessonnat, 1993). Jaffré et Bessonnat (1993) font intervenir trois critères contrastifs pouvant expliquer les erreurs d'accord chez les élèves. Selon ces deux auteurs, il existe des positions morphologiques à l'abri des erreurs, qu'ils nomment des « pivots ». Par exemple, dans la phrase « Les élèves très studieux font leurs devoirs », les mots « les » et « font » sont des pivots, car ils présentent une marque audible à l'oral. Conséquemment, il y a peu de chances que les élèves ne tiennent pas compte de la marque morphologique, puisqu'elle est audible. À partir de ces pivots, Jaffré et Bessonnat (1993) identifient des risques d'erreurs selon trois critères contrastifs :

- 1) **Le critère de dynamique** : Lorsque le mot variable devant prendre une marque d'accord est placé à gauche du pivot, le risque d'erreur est plus grand. Puisque l'acte d'écrire implique une progression de gauche à droite, les éléments à droite seraient ainsi plus faciles à accorder que les éléments placés à gauche. Par exemple, dans la phrase « Très travailleurs, les écureuils bruns ramassent des noix », l'adjectif « brun », placé après le pivot « les », serait plus facile à accorder que l'adjectif « travailant » qui se trouve devant « les ».
- 2) **Le critère de position** : Ce critère réfère à la longueur de la chaîne syntagmatique. Plus la chaîne syntagmatique est longue, plus le risque de faire des erreurs d'accord

s'accroît, puisque cela nécessite que le scripteur doive conserver les informations dans sa mémoire plus longtemps. Par exemple, dans la phrase « Les écureuils gambadent. », le verbe « gambadent » sera plus facile à accorder que s'il se retrouve dans la phrase « Les écureuils, ravis de voir le printemps arriver, sautent et gambadent dans les prés. ».

- 3) **Le critère de rupture** : Ce critère intervient lorsqu'un mot, que Jaffré et Bessonnat (1993) nomment « rupteur », cause une rupture dans une chaîne syntagmatique. Ce mot agit comme un écran, car il obéit à d'autres lois morphologiques que celles qui prévalent dans la chaîne syntagmatique. Par exemple, dans la phrase « il *les* aime », le pronom « les », qui remplace un complément direct au pluriel, cause une rupture entre le pronom personnel « il » et le verbe « aime ». Ce rupteur peut induire le scripteur en erreur, car il peut être tenté d'écrire le verbe « aime » au pluriel plutôt qu'au singulier. En effet, il pourrait se fier au mot précédent qui est au pluriel (le pronom « les » dans la phrase « il les aime »). Dans cet exemple, le rupteur agit comme un distracteur, puisqu'il oriente le scripteur vers une autre chaîne d'accord que celle qui prévaut. Le rupteur peut aussi agir comme un désactivant lorsqu'il suspend la chaîne d'accord. Par exemple, dans la phrase « Les enfants de ma voisine jouent », le groupe prépositionnel « de ma voisine » pourrait agir comme désactivant si les élèves écrivent « Les enfants de ma voisine joue ». En effet, la présence d'un mot au singulier devant le mot à accorder au pluriel peut faire en sorte que les élèves omettent l'accord du verbe avec le sujet au pluriel.

Selon Brissaud et Cogis (2011), les élèves qui reçoivent un enseignement à propos du système des accords grammaticaux échafaudent des règles à partir de ce qu'ils sont capables de concevoir, ce que l'on appelle des « conceptions ». L'enseignant doit comprendre quelles sont les conceptions qu'entretiennent les élèves afin de les faire évoluer. Lorsque l'enseignant demande aux élèves de verbaliser leurs conceptions, il souhaite que ceux-ci mettent en mots la réflexion qu'ils ont sur la langue. À la prochaine section, nous abordons le concept de réflexion métalinguistique.

2.3 LA REFLEXION METALINGUISTIQUE

Le concept de métalinguistique s'insère dans un concept plus général, celui de métacognition, qui désigne « un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives » (Noël, 1991, p. 17).

Dans une perspective psycholinguistique, l'activité métalinguistique, initialement documentée dans les travaux de Gombert (1990), réfère à « une activité de réflexion sur le langage et son utilisation » (p. 27). Dabène et Degache (1998), s'appuyant sur les travaux de Gombert (1990), définissent pour leur part l'activité métalinguistique comme des verbalisations qui ont pour objet un fait de la langue. Ainsi, l'activité métalinguistique peut se traduire par des indications observables des processus cognitifs des élèves, ce qui peut nous informer de leurs capacités liées à l'utilisation de la langue (Camps et Milian, 2000). Pour Chartrand et Boivin (2004), il s'agit d'une activité réflexive orientée sur la langue, laquelle est envisagée comme un système. Considérant l'importance que prend la réflexion au sein de l'activité métalinguistique, nous faisons le choix, dans cette thèse, de parler de « réflexion métalinguistique » pour parler des verbalisations des élèves qui se rapportent au langage et à son utilisation.

Boivin (2014) catégorise les interventions métalinguistiques des élèves selon trois formes d'intervention : l'affirmation (vraie ou fausse), la question et l'hypothèse. Par exemple, l'activité métalinguistique d'un élève pourrait être observée par l'utilisation d'une affirmation, comme le fait d'affirmer qu'un mot appartient à une catégorie grammaticale quelconque. Cette chercheuse distingue également trois observables métalinguistiques, soit l'utilisation d'un métalangage, l'utilisation de manipulations syntaxiques et le recours à un jugement de grammaticalité. Le métalangage grammatical fait l'objet de la prochaine section.

2.3.1 Le métalangage grammatical

L'utilisation d'un métalangage réfère à la capacité d'utiliser les concepts propres à la langue pour parler de la langue (Keen, 1997). Par exemple, si un élève utilise les termes « groupe du nom », « masculin », « accord » et « nombre », il utilise un métalangage grammatical, soit des concepts se rapportant spécifiquement à la langue pour parler de cette langue et de son organisation. L'utilisation du métalangage lors d'activités orientées sur la grammaire s'avère importante. En effet, en l'absence de toute terminologie, il n'y a aucune avancée possible concernant l'explication en classe et, sans verbalisation, les élèves ne peuvent savoir exactement ce qu'ils font (Chiss, 2013).

Lord et Elalouf (2016) mentionnent qu'il est important que l'acquisition de la métalangue s'accompagne d'un travail de conceptualisation. En effet, il ne suffit pas de mémoriser le terme « verbe » et sa définition pour parvenir à identifier celui-ci dans une phrase. Les élèves doivent connaître et comprendre les caractéristiques du verbe, saisir comment ce concept est lié à d'autres notions (la phrase, le sujet, etc.) et être en mesure d'en produire, d'en repérer et de justifier son analyse (Lord et Elalouf, 2016). En outre, selon Fisher et Nadeau (2014b), la seule exposition à un métalangage grammatical ne peut suffire à ce que les élèves parviennent à l'intérioriser et à s'en servir adéquatement en contexte de production écrite. À cet effet, deux principes pédagogiques peuvent être utilisés par l'enseignant en vue de favoriser l'acquisition de la métalangue chez ses élèves : utiliser les termes avec justesse et les utiliser fréquemment en classe (Lord et Elalouf, 2016). C'est donc en utilisant un métalangage adéquat dans diverses activités pédagogiques que les élèves peuvent se l'approprier graduellement. Boivin (2014) nous informe que, bien que l'utilisation d'un certain métalangage soit un bon indicateur d'une réflexion métalinguistique, il est tout de même possible d'exercer une réflexion métalinguistique sans nécessairement utiliser un métalangage. Ainsi, même si le concept de métalangage est souvent associé à celui de métalinguistique (Boivin, 2014), il est important de les considérer comme étant deux concepts distincts.

2.3.2 Les conceptions morphosyntaxiques

Les travaux de Piaget (Piaget, 1948, 1969, 2004), portant notamment sur la psychologie génétique et l'épistémologie, ont eu une influence marquante en éducation, notamment dans le domaine de l'E/A de l'orthographe. Les concepts d'assimilation et d'accommodation y occupent une place centrale (Piaget, 1969). Pour ce théoricien, l'individu s'adapte intellectuellement par une mise en équilibre entre l'assimilation d'une nouvelle expérience et son accommodation compte tenu des structures qu'il possède déjà, appelées des « schèmes » (Piaget, 1969). Se situant à la croisée du cognitivisme et du constructivisme, il considère que l'enfant construit de nouvelles connaissances à partir de celles qu'il possède déjà en interagissant avec son environnement (Thibeault, 2017). Ainsi, lorsque les élèves rencontrent des problèmes orthographiques lors de dictées métacognitives, par exemple, ils émettent des hypothèses en se basant sur les connaissances qu'ils ont déjà et ils les réorganisent pour en intégrer de nouvelles (Thibeault, 2017). Par les échanges et les interactions qu'ils ont avec leurs pairs et l'adulte, ils parviennent à intégrer de nouvelles connaissances morphosyntaxiques. Nous parlons, dans le cadre de cette thèse, de « conceptions » morphosyntaxiques, à l'instar de Brissaud et Cogis (2011), afin de désigner les connaissances que possèdent déjà les élèves en lien avec la morphosyntaxe. Tout comme ces chercheuses, nous considérons que les élèves échafaudent des règles à la mesure de ce qu'ils peuvent concevoir compte tenu de leurs structures cognitives actuelles en lien avec la maîtrise du système des accords.

2.3.3 Le conflit sociocognitif

Le concept de « conflit sociocognitif » est issu des travaux de Doise et Mugny (1981, 1997), qui se sont eux-mêmes inspirés des travaux de Piaget et Vygotsky. Vygotski s'intéresse, dans le cadre de ses travaux, à la spécificité des apprentissages scolaires (Brossard et Fijalkow, 2002). Pour Vygotski (1978), l'apprentissage est, avant tout, un processus social. Il considère que l'apprentissage résulte d'une construction active prenant

appui sur l'environnement physique des élèves (Thibeault, 2017). Ainsi, le milieu social est considéré comme un élément fondamental permettant le développement des connaissances. Vygotski, en intégrant certains apports de Piaget, élabore une théorie qui permet notamment de voir le développement des individus comme étant l'intériorisation et la transformation d'outils sémiotiques fonctionnant dans des situations sociales (Schneuwly, 2008). De ce point de vue, les interactions sociales sont intrinsèquement liées au développement des individus. Selon Vygotski (1991), tous les processus mentaux supérieurs sont socialement et culturellement construits. Une approche socioconstructiviste et interactive implique une mise en relation de trois dimensions : la dimension constructiviste, la dimension sociologique et la dimension interactive (Jonnaert, Vander Borgh, Defise, Debeurme et Sinotte, 2009). Pour Vygotski, les concepts ne sont pas totalement acquis des élèves lors de l'enseignement en contexte scolaire; leur développement se poursuit dans leur tête, ce qui crée un réseau de relations complexes avec les concepts spontanés (Brossard et Fijalkow, 2002). L'enseignant doit alors parvenir à comprendre comment les processus se déroulent dans la tête de chaque élève, donc découvrir ce réseau interne, sous-terrain, génétique des sujets scolaires (Vygotski, 1935/1985, dans Brossard et Fijalkow, 2002).

Les interactions entre les élèves permettent une confrontation de points de vue, ce qui engendre un conflit sociocognitif pouvant mener à de nouveaux apprentissages (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny et Butera, 2008). Concernant l'E/A de la morphosyntaxe, les dictées métacognitives, telles que l'atelier de négociation graphique (ANG) et la dictée phrase du jour, permettent aux élèves de faire évoluer leurs conceptions morphosyntaxiques par la création d'un conflit sociocognitif. En effet, ces dictées proposent aux élèves un problème orthographique qu'ils doivent résoudre en confrontant leurs arguments (Cogis et al., 2015). Les élèves peuvent ainsi être confrontés à leurs propres conceptions morphosyntaxiques, ce qui peut les mener à percevoir leurs limites et, subséquentement, à les faire évoluer (Geoffre, 2015).

2.3.4 La zone proximale de développement

Les théories du développement, qui prennent ancrage dans les travaux de Vygotski (Vygotski, 1978, 1991), ont également permis l'émergence du concept de « zone proximale de développement » (ZPD). Ce concept est parfois également appelé « zone prochaine de développement » ou « zone de développement potentielle » (Vygotski, 1997).

C'est en interagissant avec une personne experte, notamment l'enseignant, que les élèves parviendraient à se développer cognitivement (Schneuwly, 2008). L'enseignant, en étant sensible à leur ZPD, leur proposera des activités susceptibles de les faire progresser, se situant un peu au-delà de ce qu'ils maîtrisent déjà (Bouffard et Gagné-Dupuis, 1994). Bruner (2011), s'appuyant sur les travaux de Vygotsky, mentionne que les enseignants, pour être efficaces, accordent étroitement leur enseignement au niveau de leurs élèves.

Concernant l'E/A de la morphosyntaxe, l'enseignant est donc amené à situer, chez ses élèves, leur ZPD, afin de planifier son enseignement ainsi que les activités proposées. Au cours des dictées métacognitives, notamment, il repère, à travers les verbalisations des élèves, les obstacles et les confusions notionnelles (Cogis et Ros, 2003). Il s'agit ainsi, pour l'enseignant, d'être à l'écoute des procédures mobilisées par ses élèves, au cours des interactions autour d'un problème morphosyntaxique, afin de cibler ce qu'ils savent ou ne savent pas. Par exemple, au cours d'une discussion autour d'un problème d'ordre morphosyntaxique, l'enseignant pourrait saisir qu'un élève ne maîtrise pas le concept de donneur-receveur. Cet élève pourrait mentionner, par exemple, qu'il a accordé le nom « téléphone » dans la phrase « Les téléphones posés sur la tablette sonnent sans arrêt » avec le déterminant « les ». L'enseignant, en percevant cette conception erronée chez son élève, pourrait revoir avec lui ce concept à un autre moment ou lui proposer des activités adaptées à son besoin afin de faire évoluer cette conception. L'enseignant, en étant à l'écoute des conceptions des élèves, peut alors situer la ZPD des élèves, et les guider plus efficacement dans leur appropriation de la langue, ce qui s'inscrit dans une approche

différenciée (Morin, David et Nootens, 2014). Il peut, en effet, leur proposer des méthodes, des outils ou des objets de questionnement adaptés à leurs besoins (Morin et al., 2014). Lorsque l'enseignant propose aux élèves une aide afin de les amener à accomplir une tâche qu'ils n'auraient pu effectuer seuls, il est question d'étayage. Ce concept fait l'objet de la section suivante.

2.3.5 L'étayage

L'étayage renvoie à la façon dont les adultes (les enseignants) organisent le monde pour les enfants (les élèves) afin qu'ils puissent apprendre des concepts (Bruner, 2011). C'est, principalement, par la communication qu'ils y parviennent; ils offrent un support aux élèves, un étayage, à travers lequel ils réduisent la complexité de la tâche pour qu'ils puissent résoudre des problèmes qu'ils ne pourraient résoudre seuls (Bruner, 2011). Bruner (2011) mentionne que l'adulte construit des « formats » qui encadrent les actions de l'enfant (« *scaffolding* »), rendant ainsi possible la transformation de leur niveau actuel vers leur niveau potentiel.

Ainsi, au cours d'une dictée métacognitive visant l'acquisition de connaissances morphosyntaxiques par les élèves, l'enseignant peut mettre en place des moyens leur permettant de résoudre un problème orthographique qu'ils n'auraient pu résoudre seuls. Afin de réaliser un étayage efficace dans un contexte où les élèves proposent des justifications morphosyntaxiques, il est important que l'enseignant soit capable de bien situer la ZPD des élèves (Hoefflin et al., 2000). « Si l'accord entre les actions de l'enfant et la représentation que construit l'adulte sur ce comportement n'est pas possible, quelle qu'en soit la raison, le développement cognitif et social de l'enfant en souffrira » (Bruner, 2011, p. 290). Ainsi, l'enseignant doit être capable de percevoir, dans les verbalisations des élèves, leurs conceptions, et être capable de proposer les bons « formats » afin de les amener à progresser.

2.3.6 Les procédures cognitives de Cogis (2005)

Les travaux issus des sciences cognitives ont permis de relever les processus qui entrent en jeu dans les activités de production écrite, notamment, permettant ainsi de cibler plus précisément les difficultés des élèves (Martinet, Bosse, Valdois et Tainturier, 1999). Puisqu'il est impossible d'observer directement, dans la tête des élèves, les processus cognitifs qu'ils ont mobilisés, ces derniers peuvent être observés autrement, notamment par les verbalisations lors de la réalisation d'une situation d'apprentissage. Dans le cadre de ses travaux, Cogis (2005) a souhaité identifier les procédures cognitives des élèves lorsqu'ils réalisent des accords grammaticaux. Dans ce but précis, elle a analysé leurs verbalisations en lien avec les marques d'accords qu'ils avaient choisies après avoir écrit un texte. Ce processus d'analyse des commentaires formulés par les élèves a permis à cette chercheuse de relever trois procédures cognitives : la procédure de type phonologographique, la procédure morphosémantique ainsi que la procédure morphosyntaxique.

Lorsque les élèves ont recours à une procédure phonologographique, ils justifient le choix des morphogrammes grammaticaux selon un souci « esthétique »; ils ont l'habitude de voir ce mot écrit de cette façon (p. ex., amis) (Cogis, 2005). Les élèves, ne possédant pas les connaissances leur permettant de faire les accords appropriés, écrivent les mots en utilisant une procédure phonologique (p. ex., puisque le « s » ne s'entend pas, il ne s'écrit pas) ou logographique (p. ex., j'ai toujours vu ce mot avec « s »). Un élève de première année, par exemple, pourrait spontanément écrire le mot « élève » au pluriel, car son enseignant l'écrit si souvent de cette façon que, pour lui, ce mot prend toujours un « s ».

La procédure de type morphosémantique, quant à elle, se caractérise par l'utilisation de la marque du « s » ou du « x » pour indiquer le pluriel, mais uniquement selon des critères sémantiques (Cogis, 2005). Par exemple, un élève pourrait expliquer qu'il a mis un « s » à « gentils », car « ils sont plusieurs à être gentils ». Il utilise donc une stratégie se rapportant au sens du mot : comme il y en a plusieurs, le mot est au pluriel. Le recours à cette procédure sémantique peut néanmoins amener les élèves à produire des erreurs, puisque le système des

accords présente une dimension syntaxique. Un élève pourrait, par exemple, ajouter un « s » à « tout le mondes » et justifier ce choix par le fait qu'il y a plusieurs personnes. Lorsque les élèves utilisent cette stratégie, ils se centrent sur le mot et sa signification. Cela ne leur permet donc pas d'aborder les relations syntaxiques qui unissent les mots dans une phrase. Pour y parvenir, ils devront mobiliser une procédure morphosyntaxique.

La procédure morphosyntaxique se caractérise par l'utilisation de la marque du « s » ou du « x » en tenant compte des rapports syntaxiques entre les mots (Cogis, 2005). Les élèves se réfèrent donc à l'environnement syntaxique dans lequel se trouve un mot pour faire le choix du morphogramme adéquat. Un élève pourrait expliquer, par exemple, qu'il a ajouté un « s » au mot « magique » dans la phrase « les enfants récitent des formules magiques », car il s'agit d'un adjectif qui s'accorde avec le nom appartenant au même syntagme.

En analysant les verbalisations des élèves et en les classant selon ces trois procédures cognitives, il est possible de mieux comprendre leurs raisonnements et de mieux les situer dans leurs apprentissages (Cogis, 2005). Il est possible que les élèves aient recours à plus d'une procédure au cours d'une production écrite (Cogis, 2005). Un élève pourrait, par exemple, utiliser une procédure pour justifier le choix d'un morphogramme d'un mot, et en utiliser une différente pour un autre mot. Il pourrait dire, par exemple, qu'il a utilisé le morphogramme « s » pour le mot « herbe » dans la phrase « les enfants fatigués se reposent dans l'herbe », car « il y a beaucoup d'herbe » (procédure sémantique). En revanche, il pourrait utiliser une procédure morphosyntaxique pour justifier l'ajout du « s » à « fatigué » en disant qu'il s'agit d'un adjectif qui reçoit l'accord du nom commun « enfants ».

Selon Cogis (2005), lorsque les élèves deviennent plus habiles à appréhender les relations syntaxiques, le défi pour eux est alors de repérer toutes les structures impliquées par l'accord et de gérer ces chaînes d'accord simultanément. D'un point de vue de l'évaluation-intervention pédagogique ou orthopédagogique, cette classification est très utile, puisqu'elle permet d'identifier les procédures que les élèves utilisent ou n'utilisent

pas. Subséquemment, il est possible de prévoir des interventions afin de les amener à recourir à des procédures cognitives inutilisées.

2.3.7 Le scénario développemental de Geoffre (2013)

Geoffre (2013) propose un scénario d'acquisition de la morphographie, illustré à la figure 2, qui décrit les procédures mobilisées par l'apprenti scripteur. Ce scénario regroupe des procédures utilisées par les élèves lorsqu'ils réalisent les accords grammaticaux, placées sur un continuum. Il y a d'abord l'utilisation de procédures morphosémantiques sans référence à la chaîne syntagmatique, vient ensuite l'utilisation de procédures morphosyntaxiques avec référence à la chaîne syntagmatique et, finalement, l'utilisation de procédures de substitution. La chaîne syntagmatique réfère aux suites d'éléments, dans une phrase, qui entretiennent une solidarité morphologique entre eux (Jaffré et Bessonnat, 1993). Dans ce scénario développemental, deux procédures centrales (la substitution et la référence à la chaîne syntagmatique) et le métalangage sont progressivement maîtrisés, ce qui conduit à des procédures morphosémantiques et morphosyntaxiques conjointes qui assurent le contrôle orthographique (Geoffre, 2013). Lorsque les élèves utilisent une procédure de substitution, selon Geoffre (2014), ils substituent un mot par un autre pour discriminer une forme verbale homophone (p. ex., je peux remplacer « a » par « avait ») ou pour justifier une catégorie d'accord (p. ex., je peux remplacer « les enfants » par « ils »). Il s'agit donc de la manipulation syntaxique du remplacement, un outil d'analyse syntaxique en GPA.

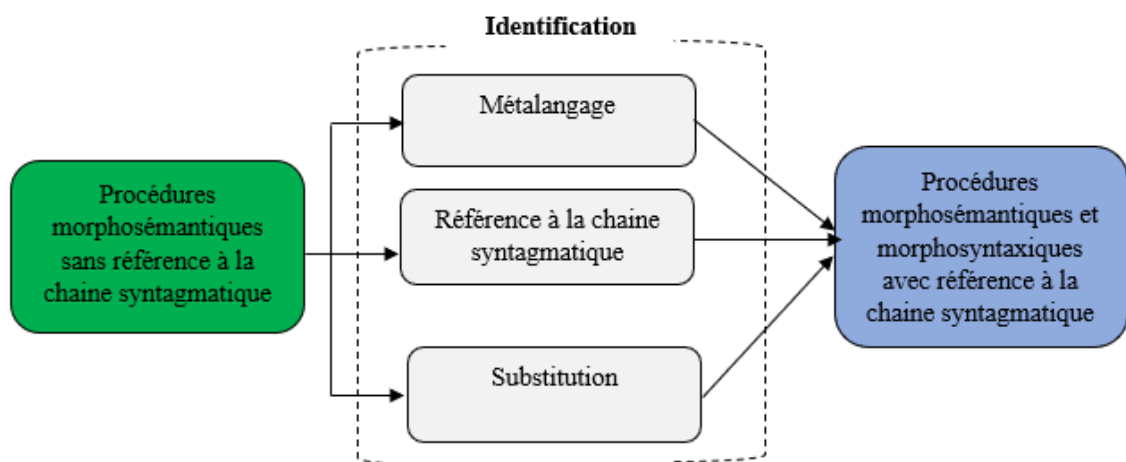


Figure 2. Proposition de scénario développemental d’acquisition de l’orthographe grammaticale développé par Geoffre (2013). © Tiré de Geoffre (2013, p. 305)

Le scénario d’acquisition de l’orthographe grammaticale de Geoffre (2013) présente des similitudes avec les procédures cognitives de Cogis (2005) décrites à la section précédente. Il reprend, en effet, les concepts de procédure morphosémantique et de procédure morphosyntaxique, mais il les place sur un continuum d’acquisition. Lorsque les élèves utilisent des procédures morphosémantiques sans référence à la chaîne syntagmatique, ils ignorent que l’accord est une relation de dépendance particulière entre les mots d’un même syntagme (Cogis, 2005). Subséquemment, il y a utilisation conjointe des procédures morphosémantiques et morphosyntaxiques avec référence à la chaîne syntagmatique. Ce qui permet aux élèves de passer d’une procédure morphosémantique à une procédure morphosyntaxique, selon Cogis (2005), c’est la conjonction de deux phénomènes : l’échec de l’utilisation des procédures précédentes, qui mènent parfois à des erreurs, ainsi que le développement de capacités cognitives générales permettant de manipuler des unités plus abstraites, sur un fond d’expériences langagières plus larges.

Geoffre (2013) précise que le scripteur débutant évolue d’une compétence monovalente vers une compétence polyvalente, puisqu’il parvient progressivement à utiliser la procédure qui convient selon la complexité des chaînes syntagmatiques à traiter. C’est, par ailleurs, sur cette compétence polyvalente du scripteur que repose le contrôle

orthographique (Geoffre, 2013). La procédure d'identification, quant à elle, est transversale dans le scénario développemental qu'il propose. Cela signifie que la procédure d'identification se développe progressivement, en interrelation avec les autres procédures, et non à un moment précis (Geoffre, 2013). Geoffre (2013) distingue des profils d'élèves selon les procédures utilisées, observables et quantifiables, selon qu'il y ait, ou non, référence à la chaîne syntagmatique et qu'il y ait, ou non, exploitation des procédures de substitution sur l'axe paradigmatique. Dans les productions des élèves, Geoffre (2013) observe si ceux-ci :

- 1) Proposent (ou non) une justification pour tous les mots écrits;
- 2) Utilisent, de façon majoritaire (ou non), des procédures qui font appel à la chaîne syntagmatique (procédures morphosémantiques et/ou morphosyntaxiques);
- 3) Utilisent (ou non) des procédures de substitution de formes verbales.

2.4 LA NEGOCIATION

Dans cette thèse, la négociation est un concept central, puisque l'objectif que nous poursuivons est de développer un dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique. La négociation, faisant partie intégrante de la vie quotidienne des individus, permet de trouver un consensus lors de situations de désaccords, de divergences et de mésententes (Bilodeau et Sexton, 2013). Elle ne consiste pas à imposer un choix à une autre personne, mais plutôt à tenter de la ramener à sa propre position par un processus organisé, préparé et calculé (Bilodeau et Sexton, 2013). La négociation peut, de surcroît, survenir en dehors de situations conflictuelles lorsque des partenaires travaillent ensemble sur un projet commun, appelé « négociation coopérative » (Launay, 1987).

Le concept de négociation transcende plusieurs domaines de la vie quotidienne. Pour Bellenger (2009), la négociation est une communication spécifique au cours de laquelle chaque partie s'engage à discuter et à construire ensemble une décision. Launey (1987) précise, pour sa part, que la négociation consiste à coopérer en prenant appui sur un conflit. Avec les travaux de Strauss (Strauss, 1987; Strauss et Baszanger, 1992),

notamment, on voit apparaître le courant de l'interactionnisme symbolique en sociologie. Les personnes qui s'inscrivent dans un courant interactionniste insistent sur le caractère dynamique et négocié de l'interaction sociale, stipulant que l'ordre social est le résultat de processus complexes, où l'interaction est sans cesse réadaptée, réinvestie, négociée (Strauss et Baszanger, 1992). Nous retenons donc, de ces définitions, que la négociation est une communication spécifique d'ordre social au cours de laquelle deux ou plusieurs personnes discutent et coopèrent, dans un processus de réajustement constant, en vue de construire ensemble une décision.

Dans les sous-sections suivantes, nous abordons le concept de négociation de la morphosyntaxe. Pour ce faire, nous présentons les trois éléments suivants : la négociation graphique, la résolution de problèmes morphosyntaxiques et l'ANG.

2.4.1 La négociation graphique

Depuis les vingt dernières années, la « négociation graphique » s'est trouvée au cœur de travaux liés à l'E/A de l'orthographe et, plus particulièrement, de la morphosyntaxe (Haas, 1999; Haas et Maurel, 2009; Sautot, 2017; Sautot et Geoffre, 2017; Schillings et Neuberg, 2012a, 2012b). La négociation graphique agit, selon Sautot et Geoffre (2017), sur trois domaines : la charge culturelle de l'orthographe, l'E/A et la relation au code (voir figure 3). La négociation graphique agit d'abord sur la charge culturelle liée à l'orthographe. En effet, puisque la norme orthographique devient le produit d'une activité sociale, elle n'est plus imposée aux élèves; elle devient, au contraire, un sujet de discussion autour duquel s'organise une négociation (Sautot et Geoffre, 2017). Le but n'est donc pas d'imposer des règles aux élèves qui les reçoivent passivement, mais plutôt de les faire entrer dans une activité de négociation où ils discutent et interagissent autour de celles-ci.

Qui plus est, la négociation graphique agit, selon Sautot et Geoffre (2017) sur la relation de l'E/A. Ces deux auteurs mentionnent en effet qu'un changement dans la façon de considérer l'E/A s'amorce lorsque les élèves entrent dans un processus de négociation

graphique. Un problème orthographique est posé, ce qui engendre un conflit sociocognitif, une réflexion métalinguistique et la formalisation d'un savoir linguistique, activité qui sera supervisée et alimentée par l'enseignant (Sautot et Geoffre, 2017). L'enseignant invite alors ses élèves à raisonner l'orthographe à voix haute, publiquement (Sautot, 2016b). L'enseignant les accompagne dans cette démarche de négociation graphique. Accompagner quelqu'un, comme le mentionne Paul (2012), c'est se joindre à lui pour aller où il va, en même temps que lui. L'enseignant ajuste donc son enseignement à ses élèves, selon leurs connaissances du moment, pour les amener à cheminer progressivement.

Finalement, la négociation graphique agit sur la relation au code; les élèves n'apprennent pas uniquement des règles orthographiques, ils sont amenés à les comprendre et à les utiliser en raisonnant sur la langue réelle (Sautot et Geoffre, 2017). Les activités de négociation graphique les placent donc dans une situation de discussion et ils sont amenés à intégrer les règles enseignées à partir d'un problème orthographique qui suscitent des réflexions et des questionnements.

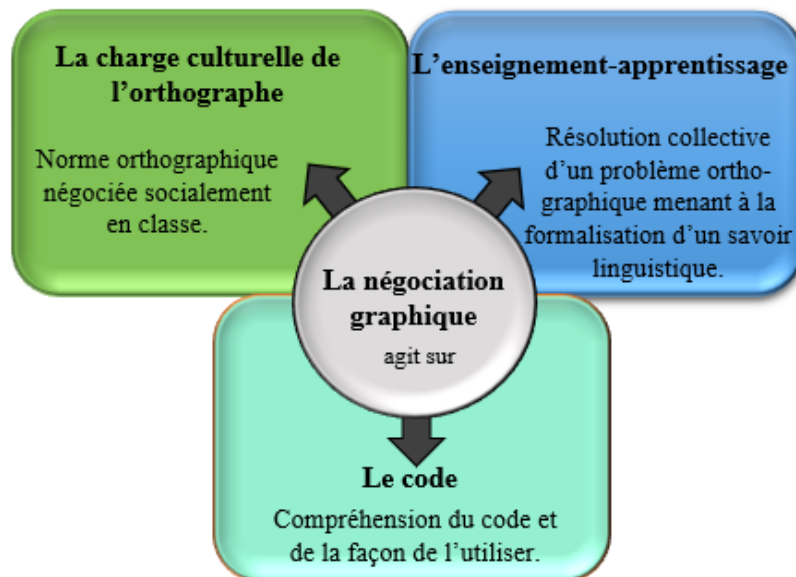


Figure 3. Les trois domaines de la négociation graphique.
 © Adapté de Sautot et Geoffre (2017, p. 75)

La notion de « jeu didactique », utilisée par Sensevy (2006), permet de mieux comprendre le rôle de la négociation, qu'il nomme « transaction didactique », quant à l'E/A. Au cours du jeu didactique, deux joueurs coopèrent – l'enseignant et l'élève – autour d'un objet – le savoir (Sensevy, 2008). Les actions didactiques sont vues comme des transactions, donc comme des actions *sur* un objet (Sensevy, 2006). Le jeu didactique, qui met en relation ces trois pôles, est illustré à la figure 4.

Selon Sensevy (2006), le fait de concevoir les actions didactiques comme des transactions nous permet d'étudier la façon dont les interactions entre l'enseignant et les élèves peuvent être modelées par le savoir. Il voit d'ailleurs les transactions didactiques comme un jeu : l'enseignant gagne au jeu de l'enseignement seulement si les élèves gagnent au jeu de l'apprentissage. Leur activité commune, en fait, n'a de sens que si tout le monde joue son rôle, signifiant que l'action didactique est, en fait, une coaction (Sensevy, 2008). Par exemple, si l'enseignant souhaite enseigner une notion grammaticale à ses élèves, mais que ces derniers décident de ne pas y porter attention, l'action didactique s'interrompt. Dans cette situation didactique, l'enseignant ne peut simplement se contenter de « dire le savoir » aux élèves, de le transmettre uniquement, car rien ne garantit la compréhension de ces derniers (Sensevy, 2008). Ainsi, le jeu didactique suppose qu'il y ait également la production d'un comportement en situation autonome du côté des élèves, soit la résolution d'un problème mobilisant ledit savoir (Sensevy, 2008). Ainsi, l'action didactique est perçue comme une suite d'apprentissages négociés (Sensevy, Schubauer-Leoni, Mercier, Ligozat et Perrot, 2005). Une imposition de savoir, sans que celui-ci ne soit négocié, ne peut être suffisante pour assurer la compréhension. Conséquemment, la résolution d'un problème orthographique par les élèves leur permet d'entrer dans un jeu de négociation.

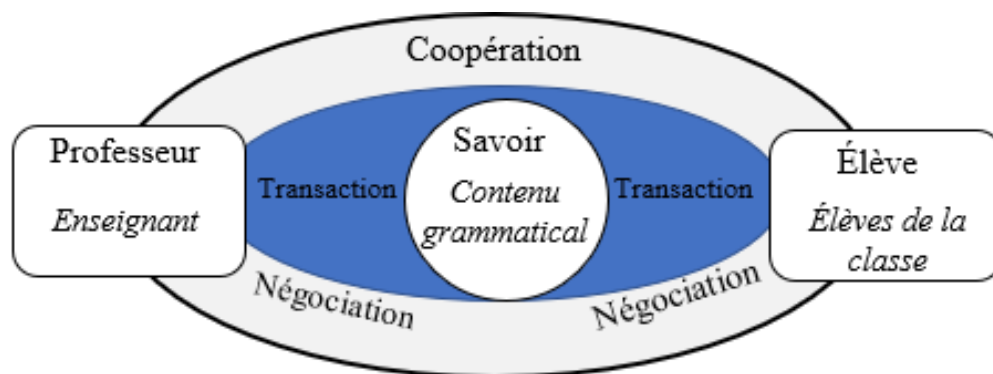


Figure 4. Jeu didactique de la négociation. © Adapté de Sensevy (2008, p. 42)

Selon Cogis (2005), ce n'est pas un hasard si plusieurs disciplines ont fait de la résolution de problème une composante didactique essentielle. Dans une situation où une négociation s'organise autour d'un problème orthographique, le contenu de la transaction didactique doit être redéfini en permanence (Sautot, 2016b). En effet, l'activité est décentrée de l'enseignant et se focalise sur les élèves qui, eux, tentent de trouver une solution au problème orthographique, processus qui les amène à reconfigurer leurs savoirs orthographiques (Sautot et Geoffre, 2017).

Le but principal de la transaction didactique, au sein d'une résolution d'un problème orthographique, est la négociation, ce qui engendre une redéfinition continue du contenu de la transaction (Sautot, 2016b). La négociation graphique se rapporte donc, selon Sautot (2016b), à une *situation adidactique*. Selon la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998), il y a présence d'un système de conditions qui conduisent les élèves à n'adopter directement des comportements déterminés que par l'intervention de l'enseignant, que celui-ci s'en aperçoive ou non. Dans une situation adidactique, les élèves s'approprient une situation proposée non pas en faisant leur « travail d'élèves », mais en agissant comme des chercheurs en herbe, tentant activement de résoudre un problème (Kuzniak, 2004). Selon cette perspective, les activités de négociation graphique mettent donc en jeu des situations adidactiques à travers lesquelles l'enseignant – ici l'orthopédagogue – adopte une posture d'accompagnateur et les élèves,

celle de chercheurs. L'accompagnement implique une relation entre au moins deux personnes, cette relation s'inscrivant nécessairement dans le temps, c'est-à-dire qu'elle est covécue (Paul, 2007).

Le premier enjeu de l'étude de la langue est, selon Garcia-Debanc, Paolacci et Boivin (2014), d'amener les élèves à s'interroger sur le fonctionnement de la langue. En effet, comme mentionné précédemment, il ne s'agit pas, pour les élèves, de simplement appliquer des règles enseignées, mais bien de se questionner sur la façon dont le système grammatical est organisé et d'en dégager les règles et les régularités. La langue devient ainsi un médium socialement utile, un objet d'observation et d'étonnement (Garcia-Debanc et al., 2014). Lors d'activités de négociation, les élèves sont amenés à négocier, à développer une attitude réflexive ainsi qu'à analyser et à critiquer les savoirs grammaticaux pour les comprendre et se les approprier. Les interactions sociales permettent ainsi un conflit sociocognitif favorisant le développement de nouvelles connaissances.

Les élèves peuvent être amenés à observer que, dans une phrase, le mot « chien » n'est pas seulement un animal domestique à quatre pattes (critère relevant la sémantique); il s'agit d'un nom commun, noyau du syntagme nominal (critère relevant de la syntaxe) (Garcia-Debanc et al., 2014). Lorsque les élèves effectuent des activités de négociation graphique, ils occupent donc le rôle de chercheurs qui expliquent, à leurs pairs et à l'enseignant, leur raisonnement (Bonnal, 2015). Ils sont amenés à justifier leurs choix grammaticaux, à choisir des arguments qui s'appuient sur des critères sémantiques et syntaxiques. Les discussions qu'ils ont avec leurs pairs et avec leur enseignant les amènent à faire de nouveaux apprentissages. Comme le stipulent Sautot et Geoffre (2017), « la résolution collective d'un problème orthographique conduit à un conflit (socio)cognitif et à l'activation d'une réflexion métalinguistique, voire, selon les dispositifs et l'âge des élèves, à une formalisation du savoir linguistique » (p. 77).

2.4.2 La résolution de problèmes morphosyntaxiques

Selon Nadeau et Fisher (2011), les élèves sont fréquemment amenés, en contexte d'écriture, à résoudre des problèmes, notamment des problèmes d'ordre morphosyntaxique. Un problème, selon Cogis (2005), comporte une certaine consistance, c'est-à-dire que des tâtonnements sont nécessaires afin de parvenir à une solution. Par conséquent, aucun mode de résolution immédiatement disponible n'est associé au problème posé (Cogis, 2005). Selon Fisher et Nadeau (2014b), « c'est en s'arrêtant aux problèmes orthographiques concrets qu'ils rencontrent dans une situation où ils écrivent que les élèves sont les plus susceptibles de s'intéresser à ces problèmes et de mobiliser leurs connaissances » (p. 171).

Les activités de négociation, comme pour toutes dictées métacognitives, mettent en jeu des problèmes morphosyntaxiques que les élèves doivent résoudre en mettant en œuvre un raisonnement grammatical (Cogis et al., 2015). Ils sont invités à raisonner sur la morphosyntaxe à voix haute et publiquement (Sautot, 2016b). De ce point de vue, la progression des élèves au regard de l'acquisition de la morphosyntaxe est liée à la qualité de la réflexion qui émerge lorsqu'ils rencontrent des problèmes morphosyntaxiques (Guyon, Jaffré et Fijalkow, 2003). En effet, c'est en discutant autour d'un problème que les élèves peuvent expliciter leurs conceptions et les réajuster (Arseneau et Nadeau, 2018). Par le langage, les conceptions des élèves se dévoilent et c'est par celui-ci, encore, qu'elles se travaillent et se modifient (Cogis, 2020). La négociation fait alors partie intégrante de ce processus, puisque chacun peut exposer ses arguments pour convaincre les autres de rallier son point de vue sur la solution qui prévaut afin de résoudre le problème.

Pour les sociologues défenseurs de l'approche de l'interactionnisme symbolique, les phénomènes de négociation sont inhérents à la vie quotidienne, puisque rien ne peut être imposé abruptement; il y a toujours place à un compromis (Kuty, 1977). Les situations de négociation sont possibles lorsqu'un problème à résoudre se présente. En effet, selon Cogis et al. (2016), lorsqu'un problème se présente aux élèves, cela permet de susciter

leur intérêt à le résoudre, favorisant ainsi le partage des significations et la négociation du sens lors des interactions. Ainsi, en résolvant un problème morphosyntaxique, ils entrent dans un processus de négociation, qui se termine par un consensus. Selon Sautot (2017), la négociation permet l'ouverture d'un espace culturel, ludique et social-normatif.

Pour Cogis et al. (2016), la résolution d'un problème orthographique, formulé par les élèves eux-mêmes, suscite nécessairement leur intérêt et leur attention, puisqu'il représente un défi. Afin de le résoudre, la coopération est primordiale; les discussions entre les élèves, guidés par l'enseignant, leur permettent de développer un répertoire de stratégies qu'ils peuvent ultimement utiliser lors de l'écriture de textes (Cogis et al., 2016). Cela rejoint les propos de Reynaud (1997) qui mentionne qu'un échange implique une interaction sociale lors de laquelle l'action de l'un influence la situation de l'autre. Ainsi, dans ces situations où des échanges de raisonnements grammaticaux ont lieu entre des élèves, cela contribue à influencer, soit à modifier, le bagage de connaissances grammaticales de chacun. Un élève pourrait, par exemple, proposer le recours à une manipulation syntaxique, le remplacement, afin d'identifier la catégorie grammaticale d'un mot dans une phrase. Les autres élèves, n'ayant peut-être pas utilisé cette manipulation syntaxique, pourraient alors l'intégrer et l'utiliser ensuite dans un autre contexte. Il est question, à la section suivante, du rôle de la négociation au sein de la relation didactique.

2.4.3 L'atelier de négociation graphique

Le terme de « négociation graphique » apparaît, pour la première fois, dans les travaux de Haas (1995). Les bases théoriques et scientifiques sur lesquelles elle s'est appuyée, afin de développer les ANG, se rattachent aux travaux scientifiques de Jaffré (1992) et de Ferreiro (2008). Ceux-ci avaient élaboré des activités pour les jeunes scripteurs ayant pour but de les faire parler de leur activité d'écriture. L'idée de « situation problème » était également au cœur de leurs travaux de recherche. Au cours des activités

d'écriture, les jeunes scripteurs étaient amenés à discuter des différentes stratégies utilisées pour écrire un mot ou une courte phrase.

Les ANG reprennent ainsi les principes fondateurs des activités pour jeunes scripteurs élaborées par Jaffré (1992) et Ferreiro (2008). En ce sens, ils permettent également aux élèves de construire des apprentissages orthographiques en discutant et en argumentant avec leurs pairs et l'adulte. Dans les activités élaborées par Jaffré (1992) et Ferreiro (2008), les discussions des jeunes scripteurs portaient davantage sur la façon d'écrire un mot, donc l'orthographe lexicale. Concernant les ANG, les discussions des scripteurs plus expérimentés peuvent porter sur la dimension morphosyntaxique. Haas (1995) introduit également, au sein de son dispositif, l'idée de négociation graphique; les élèves se trouvent au centre d'un débat orthographique qui se conclut par un consensus. Les arguments choisis, lors du débat orthographique, ne reposent pas sur des opinions, mais plutôt sur des savoirs linguistiques (Cogis, 2020). Cette idée de négociation n'avait pas été soulevée par Jaffré (1992) et Ferreiro (2008).

Les ANG se déroulent en cinq étapes (Haas, 1999). En premier lieu, un court texte ciblant des notions problématiques est dicté à un sous-groupe de cinq ou six élèves. Les notions problématiques correspondent à des notions qui peuvent poser problème aux élèves en raison de leur complexité. Par exemple, le verbe conjugué « avancent » pourrait leur poser problème dans la phrase « ils avancent sur la route », car la marque d'accord au pluriel est inaudible. Ensuite, un temps de réflexion est donné aux élèves afin qu'ils observent les productions de leurs pairs et qu'ils notent les différences de graphies. Par la suite, ils argumentent en faveur de l'une ou l'autre des graphies. Ce sont les élèves qui choisissent des problèmes à débattre et les solutions à ceux-ci. L'enseignant affiche ensuite la graphie adéquate. Enfin, la dernière étape consiste à effectuer un retour sur les problèmes résolus en grand-groupe. Ainsi, chacun des sous-groupes doit, auparavant, avoir négocié à partir de la même phrase, avant qu'un retour soit effectué en grand-groupe. Les élèves copient alors le texte correctement orthographié, qui servira de référence en cas de difficultés similaires rencontrées. La figure 5 présente les cinq étapes de l'ANG.

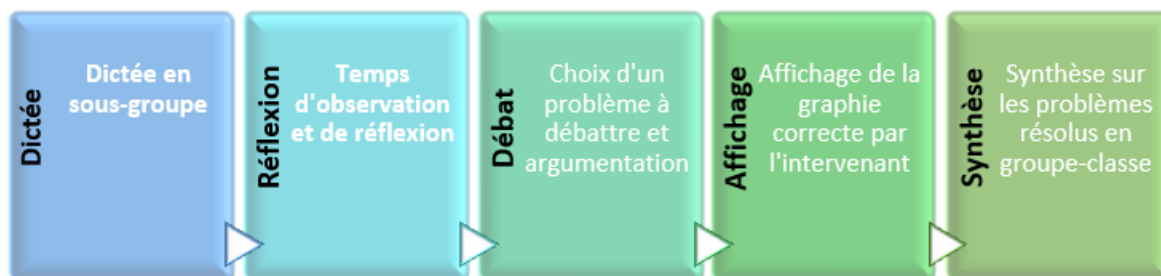


Figure 5. Les cinq étapes de la négociation graphique selon Haas (1999)

Lors des ANG, l'accent est mis sur la discussion et la justification orthographique (Sautot et Geoffre, 2017). Bien que les discussions portent sur des erreurs commises, c'est le processus qui mène à l'erreur, davantage que l'erreur elle-même, qui importe. Les élèves sont amenés à expliciter le processus les ayant menés à un choix de graphie. Avec l'étayage de l'intervenant, les élèves doivent utiliser des arguments fondés sur leurs connaissances grammaticales pour formuler leurs justifications orthographiques (Cogis, Brissaud, Fisher et Nadeau, 2016).

Afin de concevoir le dispositif orthodidactique s'inspirant des ANG, il était nécessaire de faire intervenir des éléments théoriques se rapportant au système didactique. À la prochaine section, nous présentons le concept de transposition didactique, un concept essentiel lorsqu'il est question d'élaboration d'un dispositif didactique.

2.5 LA TRANSPPOSITION DIDACTIQUE

Les disciplines scientifiques proposent « des manières standards de construire des représentations de notre monde » (Fourez et Larochelle, 2003, p. 84). Or, afin que ces savoirs savants issus des disciplines scientifiques puissent être enseignés à l'école, ils doivent subir un processus de modification, la transposition didactique, sans quoi ils ne peuvent être accessibles aux élèves. L'objet à enseigner est alors transformé en objet enseigné et appris des élèves (Chevallard, 1985, 1991, 1997). La transposition didactique est un processus complexe, puisque le savoir scientifique subit plusieurs transformations de sens et de forme afin de devenir un savoir à enseigner et à apprendre, puis un savoir

enseigné et appris (Schneuwly, 2020). Dans cette section, nous abordons, en premier lieu, un concept important lié au système didactique, le triangle didactique. Par la suite, nous présentons le concept de transposition didactique interne. Nous terminons cette section en abordant le concept de contrat didactique.

2.5.1 Le triangle didactique

Le système didactique, décrit dans les travaux de Chevallard (1985, 1991, 1997), est formé de trois pôles, l'Enseignant, l'Élève et le Savoir, et des interactions entre ceux-ci. Legendre (2005) propose une version actualisée du triangle didactique en situant ces trois pôles (qu'il nomme Objet, Agent et Sujet) dans un milieu. Les interactions entre le pôle Savoir et le pôle Élève réfèrent à la relation d'apprentissage alors que les interactions entre le pôle Savoir et le pôle Enseignant réfèrent à la relation didactique. Les interactions entre le pôle Enseignant et le pôle Élève réfèrent plutôt à la relation d'enseignement (Legendre, 2005).

Les didacticiens, s'intéressant à ce qui peut rendre difficile l'appropriation d'une discipline en particulier, se penchent à concevoir et à élaborer de nouvelles approches ou dispositifs pour y remédier (Tasra, 2017). Ce travail sur les objets d'E/A est appelé « transposition didactique » (Tasra, 2017). La transposition didactique concerne plus spécifiquement la relation entre le pôle Enseignant et le pôle Savoir (Thouin, 2020).

2.5.2 La conception d'un dispositif : une transposition didactique interne

Pour Philippe (2004), il y a trois états du savoir : le savoir scientifique, le savoir à enseigner et le savoir effectivement enseigné. En ce sens, la transposition didactique peut être interne ou externe, celle-ci pouvant se trouver à l'intérieur du système d'enseignement ou à l'extérieur (Chevallard, 1985). La transposition didactique externe consiste à sélectionner les éléments du savoir savant et à les transformer afin qu'ils deviennent des savoirs à enseigner (Chevallard, 1985). Ce travail de transposition s'effectue donc en

dehors du processus d'E/A. La transposition didactique interne, pour sa part, réfère au passage à travers lequel les objets à enseigner deviennent des objets enseignés (Schneuwly et Hofstetter, 2020). C'est notamment par les interactions à travers les trois pôles du triangle didactique que s'effectue ce passage (Schneuwly et Hofstetter, 2020).

Le développement d'un dispositif didactique s'inscrit dans le cadre d'une transposition didactique interne, puisque le concepteur du dispositif doit prévoir les moyens par lesquels le savoir à enseigner – ici, le savoir morphosyntaxique – pourra être acquis des élèves, c'est-à-dire, transformé en connaissances. Thouin (2020) fait donc la distinction entre les mots « savoirs » et « connaissances ». Les savoirs enseignés à l'aide de différents dispositifs didactiques ne sont pas nécessairement tous appris et intégrés des élèves. Il peut, en effet, exister un décalage entre les savoirs enseignés aux élèves et les connaissances qu'ils ont intégrées. Les savoirs réfèrent donc à des théories ou à des concepts, lesquels sont institués et dépersonnalisés, alors que les connaissances réfèrent à une interprétation subjective et partielle que les élèves font de ces savoirs (Thouin, 2020).

Dans le domaine de la didactique de l'écriture, une démarche de transposition didactique a été employée par Fejzo (2017) dans le but de développer des connaissances morphologiques chez des élèves francophones de la fin du primaire. Cette démarche visait à mettre en évidence les choix didactiques liés à la conception du dispositif (Fejzo et Laplante, 2021). Cette démarche, regroupant sept étapes, est nommée *Arrimage et articulation des savoirs*. Elle consiste à identifier les savoirs savants, à les transposer en savoirs à enseigner, à mettre à l'essai et à valider le dispositif, à apporter des ajustements au dispositif et à mettre à profit l'expertise d'enseignants pour mieux préciser les savoirs à enseigner (Fejzo et Laplante, 2021). Pour élaborer le contenu des activités, Fejzo s'est appuyée sur des savoirs savants issus de différentes disciplines, ce qui a permis de déterminer des principes organisateurs. Ces derniers ont été organisés selon deux niveaux : la macrostructure et la microstructure du dispositif. La macrostructure regroupe des principes macro-organisateur en lien avec le canevas du programme élaboré alors que la microstructure regroupe des principes micro-organisateur en lien avec le déroulement de chacune des activités (Fejzo et Laplante, 2021). Pour élaborer la microstructure, Fejzo (2017) s'est inspirée des trois grandes phases d'un

enseignement stratégique de Tardif (1997) : la phase de préparation, la phase de réalisation et la phase du transfert des apprentissages.

2.5.3 Le contrat didactique

La relation didactique qui caractérise les trois pôles du triangle didactique (Enseignant, Élève et Savoir) est influencée par les attentes que l’enseignant et l’élève ont l’un envers l’autre autour du savoir; ce que l’on appelle « le contrat didactique » (Mercier, 1997). Le contrat didactique concerne, plus spécifiquement, la relation entre l’enseignant et l’élève. Bien que travaillant tous les deux autour d’une même production sociale, le savoir (Mercier, 1997), ils ne travaillent toutefois pas selon les mêmes logiques (Rayou et Sensevy, 2014). Le contrat entre l’enseignant et l’élève est organisé autour de règles implicites et explicites et ces règles évoluent au fil des interactions qu’ils ont autour du savoir (Brousseau, 1990). L’enseignant, de son côté, a des attentes envers l’élève lorsqu’il lui propose une tâche à effectuer, lesquelles ne sont toutefois pas toujours énoncées clairement (Thouin, 2020). De son côté, l’élève sait que son enseignant a des attentes et il essaie d’y répondre du mieux qu’il peut (Thouin, 2020).

Le contrat didactique peut créer des interférences dans la relation entre l’enseignant et l’élève autour du savoir. Il est donc très important que les attentes soient bien comprises de part et d’autre (Thouin, 2020). Le contrat didactique est rompu lorsque l’élève produit un résultat inattendu ou lorsque l’enseignant change de stratégie (Mary, 2003). Il est alors intéressant d’observer la compréhension que chacun a des attentes de l’autre et l’évolution de cette compréhension (Mary, 2003).

2.5.4 Les implications pour cette thèse

Nous avons mis en place, dans le cadre de cette thèse, un processus de transposition didactique afin de concevoir un dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique visant l’amélioration de la réflexion métalinguistique d’élèves du 3^e cycle du primaire. Afin

de concevoir ce dispositif et de l'améliorer, les trois pôles du triangle didactique, mais aussi les relations entre chacun de ces pôles, ont été considérés. Nous avons toutefois adapté ce triangle didactique en tenant compte du contexte dans lequel le dispositif est développé, soit le contexte orthopédagogique. Les trois pôles du triangle didactique de Chevallard (1985, 1991, 1997) s'y retrouvent, mais nous avons utilisé le terme Orthopédagogue plutôt qu'Enseignant et le terme Élève en difficulté plutôt qu'Élève. Nous avons aussi inclus les relations entre chacun des pôles décrits par Legendre (2005) : la relation d'enseignement, la relation d'apprentissage et la relation didactique. Nous avons toutefois utilisé le terme « relation orthodidactique » plutôt que le terme de « relation didactique ». Les trois pôles du triangle (Orthopédagogue, Élève en difficulté, Savoir) sont placés dans un milieu particulier, ici le milieu orthopédagogique. Nous présentons la situation didactique dans laquelle s'insère le développement du dispositif orthodidactique, adaptée de Legendre (2005) et de Chevallard (1985, 1991, 1997), à la figure 6.

Dans le cadre de cette thèse, une attention particulière est apportée aux attentes que l'orthopédagogue et que l'élève ont l'un envers l'autre, ce que l'on appelle le contrat didactique. En contexte orthopédagogique, la responsabilité de l'orthopédagogue est d'aider l'élève en difficulté du mieux possible alors que la responsabilité de l'élève en difficulté est de coopérer à cet apport d'aide (Mary, 2003). Or, cette relation d'aide peut créer ou maintenir une dépendance entre l'orthopédagogue et l'élève, ce qui peut influencer la situation didactique (Mary, 2003).

Nous retenons également l'idée d'établir des principes macro-organisateur et des principes micro-organisateur en nous inspirant de la démarche de transposition didactique de Fejzo (Fejzo, 2017; Fejzo et Laplante, 2021) afin d'élaborer un dispositif qui articule des savoirs savants issus de différentes disciplines scientifiques.

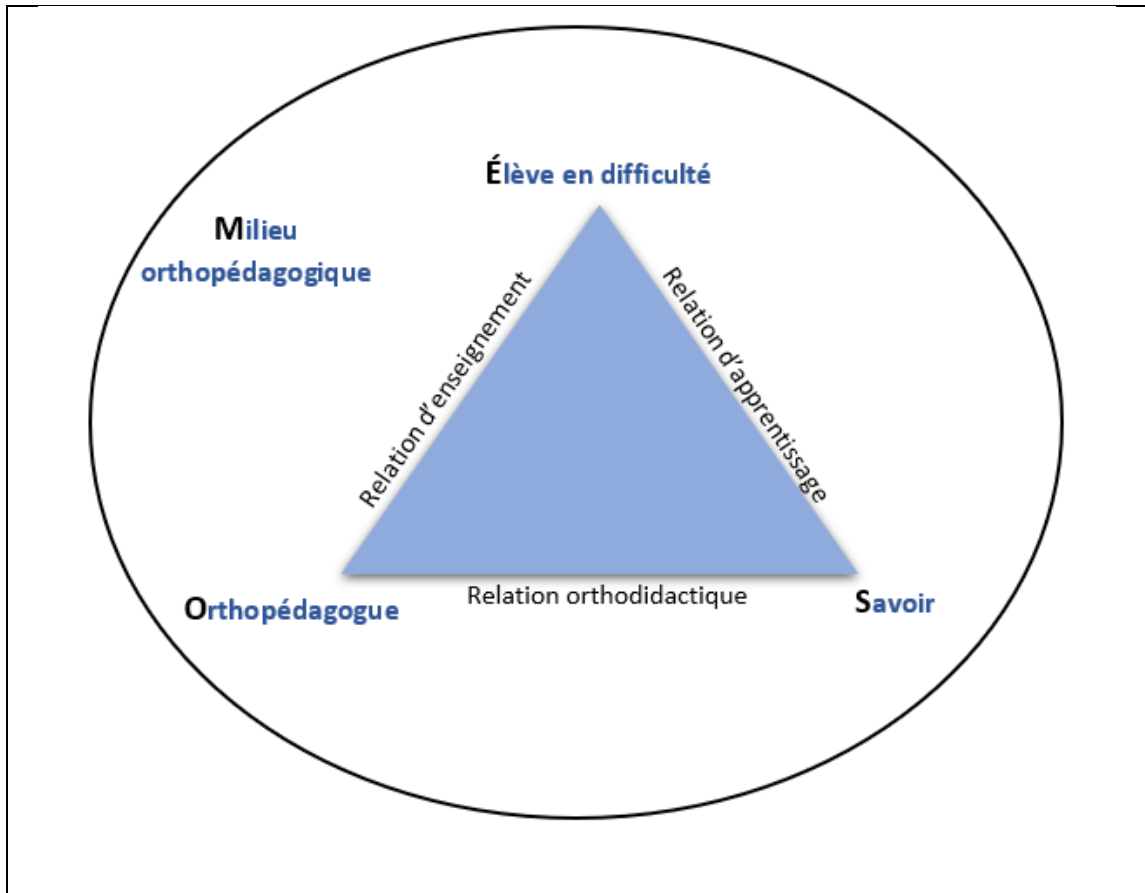


Figure 6. Situation didactique en contexte orthopédagogique. © Adapté de Legendre (2005) et de Chevallard (1985, 1991, 1997)

2.6 SYNTHÈSE DE CE CHAPITRE

Nous avons présenté, dans ce présent chapitre, les concepts liés à notre recherche visant le développement d'un dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique destiné à des élèves du 3^e cycle du primaire ayant des difficultés en morphosyntaxe. Nous avons tout d'abord introduit ce chapitre en présentant le contexte épistémologique de cette recherche : l'orthopédagogie. Subséquemment, nous avons abordé le premier concept central de cette thèse : la morphosyntaxe. Nous avons présenté ce concept selon deux approches : une approche linguistique et une approche didactique. Nous avons, par la suite, présenté le deuxième concept central de cette thèse : le concept de réflexion métalinguistique. Il a ensuite été question du troisième concept central de cette thèse, la

négociation. Enfin, nous avons présenté le concept de transposition didactique, puisque notre recherche, visant la conception d'un dispositif, constitue une transposition d'un savoir à enseigner vers un savoir enseigné et appris (transposition didactique interne). Nous avons choisi de développer un dispositif orthodidactique qui s'inspire des ANG, initialement développés par Haas (1999), mais adapté au contexte de l'orthopédagogie. Puisque notre dispositif s'inspire des ANG, mais présente plusieurs différences, nous avons choisi de parler « d'activités de négociation » pour la suite.

Nous avons vu, dans le premier chapitre, que les élèves qui participent à des dictées métacognitives progressent davantage lorsqu'ils utilisent un métalangage grammatical et des manipulations syntaxiques (Fisher et Nadeau, 2014b). Les élèves en difficulté ont toutefois de la difficulté à réfléchir sur la langue et à recourir à des procédures morphosyntaxiques (Ouellet et al., 2010). En ce sens, nous avons souhaité développer un dispositif orthodidactique visant à ce que des élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe améliorent leur réflexion métalinguistique. De même, nous avons vu que l'étayage de l'adulte est essentiel afin que les élèves puissent progresser lors des dictées métacognitives (Bonnal, 2015, 2016; Fisher et Nadeau, 2014b; Haas, 1999; Neuberg et Schillings, 2012). La réflexion métalinguistique, ne pouvant être observée directement dans la tête de l'élève, peut toutefois être observée indirectement par les procédures cognitives utilisées par celui-ci. Les procédures cognitives de Cogis (2005) et le scénario d'acquisition de l'orthographe grammaticale de Geoffre (2013) s'avèrent donc essentiels à la création de notre dispositif, puisqu'ils nous servent de cadre pour l'analyse de la réflexion métalinguistique des élèves. À l'intérieur de la situation orthodidactique, une relation d'aide est mise en place, puisque l'orthopédagogue souhaite aider l'élève à améliorer sa réflexion métalinguistique. Par conséquent, il est amené à observer l'évolution des procédures cognitives utilisées par l'élève. Au prochain chapitre, nous décrivons les moyens méthodologiques déployés pour répondre aux objectifs de la présente recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

*La science n'est que le fruit
d'humains collaborant
pour mieux comprendre
leur réalité et la modifier.*
– Gabriel Dumouchel

Nous avons mis en exergue, dans le premier chapitre de cette thèse, la pertinence de développer un dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique pour améliorer la réflexion métalinguistique d'élèves du 3^e cycle du primaire ayant des difficultés en morphosyntaxe. Le deuxième chapitre nous a permis de présenter le contexte épistémologique de cette recherche, l'orthopédagogue, et les concepts fondamentaux autour desquels s'articule la présente recherche : la morphosyntaxe, la réflexion métalinguistique et la négociation. Nous avons également présenté le concept de transposition didactique interne, celui-ci nous ayant permis d'élaborer un dispositif visant à ce que des savoirs savants puissent devenir des savoirs appris des élèves. Nous décrivons, dans ce chapitre, les choix méthodologiques retenus pour cette recherche. Il est question de l'opérationnalisation de la recherche, de la population, de l'échantillonnage ainsi que des techniques et des outils choisis pour collecter les données. Avant d'y arriver, toutefois, nous précisons la posture épistémologique dans laquelle s'inscrit la recherche. Enfin, nous terminons ce chapitre en présentant les considérations éthiques.

3.1 LA POSTURE EPISTEMOLOGIQUE ET LE TYPE DE RECHERCHE

La présente recherche repose sur un concept à forte prégnance socioconstructiviste; celui de négociation. Par conséquent, nous avons choisi de donner la voix aux élèves qui, dans un contexte où ils reçoivent une aide orthopédagogique, apprennent à négocier des savoirs morphosyntaxiques. La stratégie de recherche déployée est donc de nature interprétative. Les théories interprétatives « partagent l'objectif de donner la parole aux différentes voix, personnes et groupes sociaux afin de les amener à prendre la place qui leur revient dans la société » (Anadón, 2006, p. 11). En ce sens, les propositions, les verbalisations et les réflexions émises par les élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe et qui participent aux activités de négociation ont été essentielles dans le processus de collecte et d'analyse des données, puisqu'elles nous ont permis de mettre au point le dispositif orthodidactique développé.

Notre recherche s'inscrit dans une approche qualitative de la recherche. Paillé et Mucchielli (2016) comparent la recherche qualitative à une aventure, puisqu'elle comporte de nombreuses inconnues et des opérations qui ne sont pas toujours prévisibles. L'objectif d'un chercheur qui s'inscrit dans une posture de recherche qualitative est de permettre aux résultats d'avoir du sens selon la recherche menée (Merriam, 1998). Selon Anadón et Guillemette (2006), le recours au dialogue, à la négociation du sens, à la réflexion critique interpersonnelle et à la recherche d'une lecture consensuelle de la réalité étudiée est essentiel afin de répondre aux objectifs d'une recherche qualitative. Les données qualitatives obtenues sont donc riches de sens et permettent de mieux comprendre une réalité.

Notre choix d'inscrire cette recherche dans une approche qualitative s'explique par le fait que nous souhaitons concevoir un dispositif et l'améliorer en tenant compte des verbalisations émises par les élèves au cours des activités de négociation. Cette démarche qualitative, inductive et interprétative se traduit, dans la présente étude, par une recherche-développement. Il s'agit d'un type de recherche pragmatique qui permet d'établir de nouvelles procédures et techniques et de nouveaux outils basés sur une analyse rigoureuse

de cas spécifiques (Richey et Klein, 2014). Qui plus est, elle permet « d'assurer une plus grande pérennité ainsi qu'une validité d'ordre scientifique aux objets développés » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Ce choix est mu par notre désir de répondre à un besoin provenant du milieu de pratique. En effet, la recherche-développement est considérée comme une activité de résolution de problème, puisque l'une de ses particularités est d'offrir une solution à un besoin ou à un défi rencontré (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). Dans le cas de la présente étude, le besoin lié à la conception d'un dispositif de négociation morphosyntaxique a été mis en évidence par une recension des écrits, effectuée en amont de la recherche, et une analyse des besoins, décrite plus loin dans ce chapitre. En choisissant ce type de recherche, notre but était de dégager, de l'ensemble du processus de développement du dispositif orthodidactique, un ensemble de principes, de conditions et de lignes directrices, se définissant autour de notions théoriques et empiriques. Ainsi, dans une perspective didactique, nous souhaitons observer l'ensemble de la relation didactique afin d'identifier des caractéristiques essentielles relatives à l'orthopédagogue, à l'élève et au savoir, soit les trois pôles du triangle didactique de Chevallard (1985, 1991, 1997).

Afin de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche, nous avons élaboré un plan de recherche en nous inspirant de ceux élaborés par d'autres chercheurs s'étant intéressés à la recherche-développement en contexte éducatif (Harvey et Loïselle, 2009; Nonnon, 1993; Ouellet, 2012; Van der Maren, 2014). Ce plan de recherche, présenté à la figure 7, comprend six étapes : la problématique, le cadre conceptuel, la méthodologie, le protocole de recherche, l'analyse des résultats et la discussion. La problématique et le cadre conceptuel de cette recherche nous ont permis d'élaborer l'idée du dispositif et de mettre en exergue des concepts fondateurs sur lesquels il s'est appuyé. Nous avons ensuite précisé les choix méthodologiques se rapportant à la recherche. L'analyse des besoins, réalisée en amont du protocole de recherche, nous a permis de préciser les composantes du dispositif de négociation morphosyntaxique. Enfin, l'étape de l'analyse des résultats et celle de discussion nous ont permis, respectivement, de présenter les décisions qui ont été prises, au regard des données collectées, afin d'améliorer le dispositif et de faire un retour sur l'ensemble de la démarche de développement.

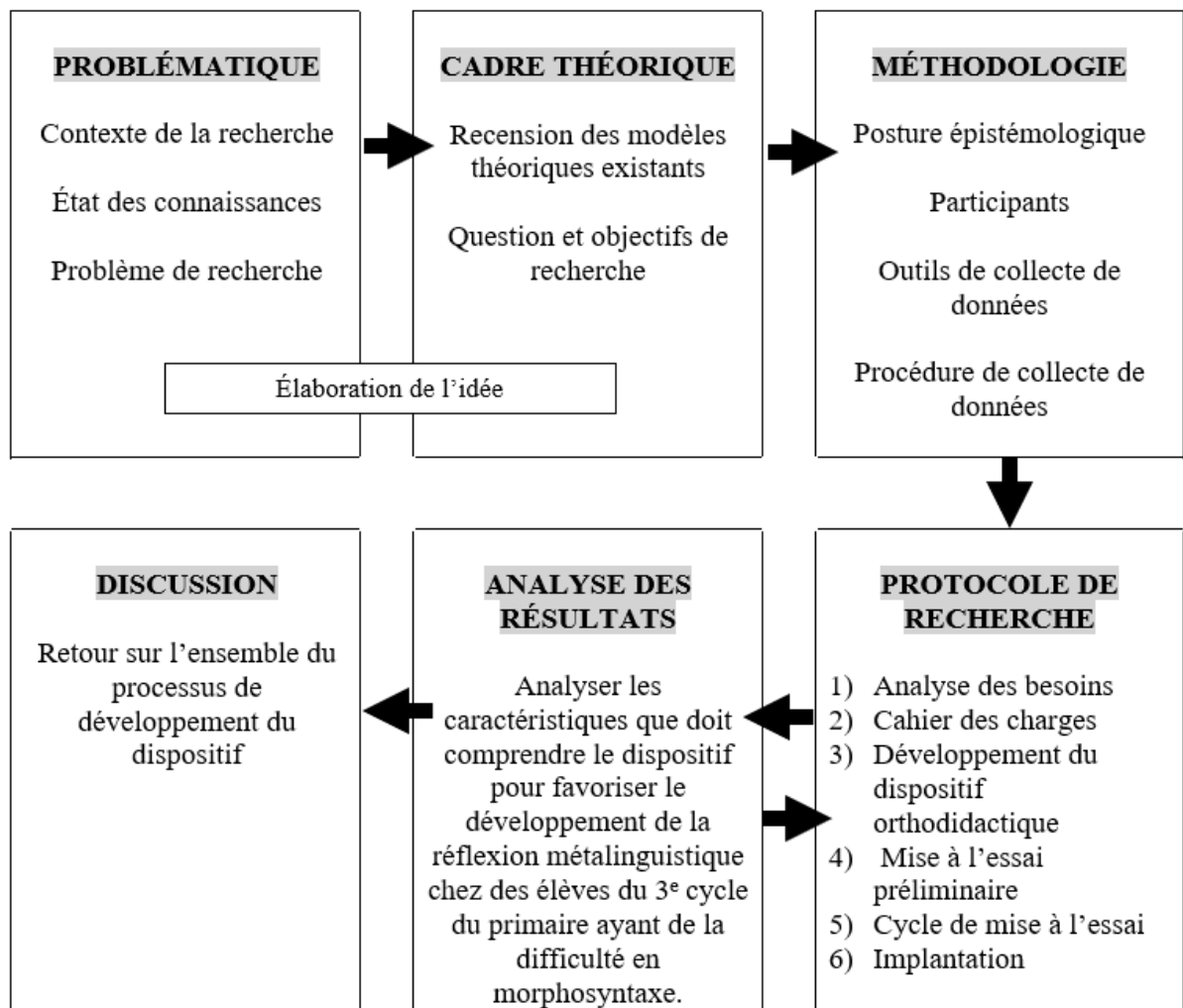


Figure 7. Plan de recherche. © Adapté de Harvey et Loiselle, 2009; Nonnon, 1993; Ouellet, 2012; Van der Maren, 2014

3.2 L'OPERATIONNALISATION DE LA RECHERCHE

Van der Maren (2014) a élaboré une démarche de développement séquencée et structurée permettant au chercheur de développer un dispositif éducatif qui s'inscrit dans une démarche de recherche scientifique. Il identifie six phases relatives au développement de l'objet éducatif : l'analyse de la demande, le cahier des charges, la conception de l'objet, la préparation, la mise au point et l'implantation (voir la figure 8).

L'opérationnalisation d'une recherche-développement est un processus non linéaire, en boucle (Loiselle et Harvey, 2007; Van der Maren, 2014). Selon Loiselle et Harvey (2007), le développement de l'objet s'inscrit dans une « perspective évolutive où des versions successives de l'objet sont élaborées, mises à l'essai et modifiées en considérant les réflexions, les observations et les données recueillies en cours de réalisation » (p. 44). Il s'agit, ainsi, d'une démarche itérative. Nous présentons ici l'opérationnalisation de notre recherche selon les six phases de la démarche de développement de Van der Maren (2014).

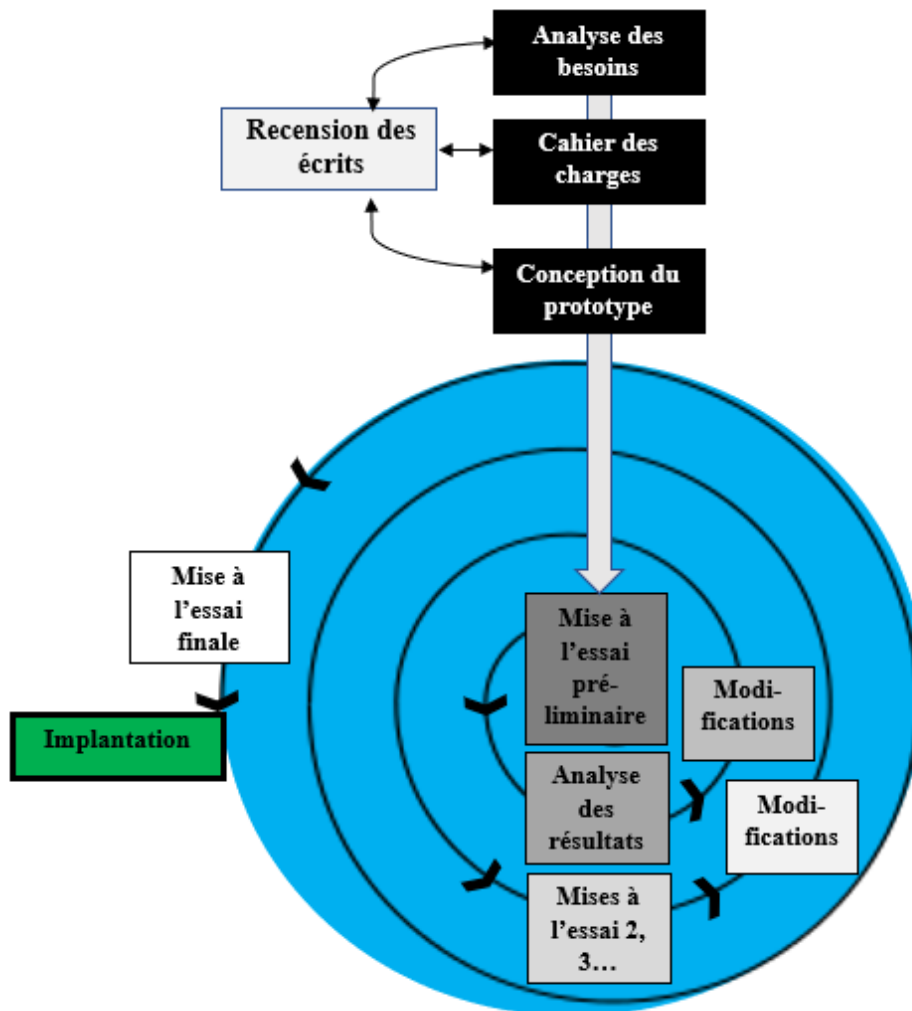


Figure 8. Opérationnalisation de la recherche-développement.
© Adapté de Van der Maren (2014)

L'analyse des besoins est effectuée au tout début du processus de développement du dispositif (Van den Akker, 1999). Elle correspond, le plus souvent, à une analyse de la demande suscitée par le problème (Van der Maren, 2014). L'analyse préalable à la démarche de développement doit aussi amener le chercheur à cerner les caractéristiques du public cible (Loiselle, 2001). Dans la présente recherche, ce sont les orthopédagogues du Québec que nous avons sondés afin de préciser leurs besoins liés à l'évaluation-intervention auprès d'élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe. Notre but était, d'une part, de vérifier si le dispositif envisagé pourrait permettre de répondre à un besoin et, d'autre part, de préciser les composantes du dispositif. Pour cette analyse des besoins, nous avons ciblé tous les orthopédagogues du Québec, de tous milieux de travail confondus (en milieu scolaire public, en milieu scolaire privé, en clinique privée, etc.). Comme mentionné dans le deuxième chapitre de cette thèse, nous souhaitons que le dispositif développé puisse être utilisé dans différents contextes et selon différents modèles de services. Le questionnaire a été publié sur le groupe Facebook de la *Communauté virtuelle des orthopédagogues du Québec*. Puisque ce groupe comptait, au moment où nous avons publié le questionnaire, un peu plus de 5000 membres, nous nous attendions à obtenir environ 75 répondants. Finalement, 115 personnes ont répondu au questionnaire.

Le questionnaire que nous avons créé pour cette analyse des besoins comprend six questions fermées et une question ouverte (voir annexe 1). Le but d'une analyse des besoins est de faire émerger les caractéristiques idéales du dispositif à développer afin d'en faire une utilisation optimale (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021; Harvey et Loiselle, 2009; Loiselle et Harvey, 2007; Richey et Klein, 2014). Conséquemment, pour rédiger ces questions, nous nous sommes appuyés sur des fondements conceptuels mis en exergue dans le chapitre conceptuel de cette thèse. Nous nous sommes également appuyés sur un savoir d'expérience. La chercheuse-développeuse, étant elle-même orthopédagogue, a pu utiliser ses connaissances sur l'évaluation-intervention orthopédagogique afin de créer des questions orientant la conception du dispositif orthodidactique en morphosyntaxe.

Dans le questionnaire, un court texte permettait aux gens de connaître le but de l'étude, le temps requis pour répondre au questionnaire et la façon de le remplir. Il s'agit d'un questionnaire en ligne que nous avons conçu avec l'application *Google Forms*. Deux orthopédagogues ont accepté d'y répondre dans le but de relever les incohérences ou de clarifier certaines questions avant de le publier officiellement. Les commentaires de ces deux personnes nous ont permis d'ajuster la formulation des questions du questionnaire afin qu'elles soient plus claires. Plus précisément, dans ce questionnaire, nous avons posé une question afin de savoir quels étaient le milieu de travail des orthopédagogues répondants et leur clientèle d'intervention. Une autre question était posée afin de savoir s'ils se sentaient bien outillés pour réaliser des interventions en morphosyntaxe selon les principes de la grammaire pédagogique actuelle (GPA). Enfin, puisque nous souhaitions identifier des éléments à inclure dans le dispositif visant l'évaluation-intervention en morphosyntaxe, nous leur avons posé la question suivante : « Selon vous, que devrait absolument comprendre un dispositif visant la rééducation de l'orthographe grammaticale? ».

Parmi les 115 orthopédagogues ayant répondu au questionnaire, 99 % d'entre eux ont mentionné qu'il serait pertinent qu'un dispositif pour intervenir en morphosyntaxe soit élaboré. Parmi les besoins plus spécifiques identifiés par les orthopédagogues en lien avec la création du dispositif, nous retrouvons « du matériel pour l'intervention » (90 %), « des outils d'évaluation » (78 %) et « des démarches pédagogiques » (73 %). À la question leur demandant ce qui, selon eux, devrait se retrouver dans un dispositif ou une démarche visant la remédiation en morphosyntaxe, plusieurs ont mentionné qu'il serait pertinent d'avoir un prétest et un posttest permettant de pister les progrès des élèves, des outils concrets à utiliser avec eux et une progression dans les interventions à effectuer.

L'analyse de besoins est une étape essentielle de la recherche-développement, car elle permet de concevoir un cahier des charges autour duquel s'articule le dispositif développé (Van der Maren, 2014). Nous présentons, à la prochaine section, le cahier des charges nous ayant servi de guide afin de concevoir le dispositif développé dans le cadre de la présente recherche.

3.2.1 Le cahier des charges et la conception du prototype

Le cahier des charges est, en quelque sorte, un plan détaillé regroupant toutes les spécifications relatives à la conception du dispositif. Il détermine l'objet à développer, ses fonctions selon les besoins identifiés et les exigences auxquelles il doit répondre (Van der Maren, 2014). Par conséquent, afin d'élaborer notre cahier des charges, nous nous sommes appuyés sur des connaissances théoriques issues de la recension des écrits effectuée en amont de cette recherche ainsi que sur les besoins relevés par les praticiens sur le terrain.

Le développement d'un dispositif didactique se caractérise par une mise en évidence de principes, découlant de savoirs savants provenant de différentes disciplines, ceux-ci étant ensuite transposés en savoirs à enseigner (Fejzo et Laplante, 2021). Dans cette perspective, nous présentons des principes macro-organiseurs et micro-organiseurs en nous inspirant de la démarche de transposition didactique de Fejzo (Fejzo, 2017; Fejzo et Laplante, 2021). Nous avons ciblé ces principes en nous basant sur des savoirs savants présentés dans le deuxième chapitre de cette thèse. Ces principes sont issus de différentes disciplines scientifiques : la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique et la didactique. La macrostructure comprend trois principes macro-organiseurs qui ont servi de toile de fond à la conception du prototype de dispositif orthodidactique. La microstructure, quant à elle, regroupe des principes micro-organiseurs qui ont permis d'orienter le déroulement des activités d'enseignement-apprentissage (E/A). Dans les deux sous-sections suivantes, la macrostructure et la microstructure du prototype sont décrites.

3.2.1.1 La macrostructure du dispositif

Le dispositif élaboré dans le cadre de cette recherche repose sur trois catégories de principes micro-organiseurs. Le schéma qui regroupe les lignes directrices de la macrostructure de notre dispositif orthodidactique est présenté à la figure 9. La première catégorie de principes macro-organiseurs que nous avons retenus pour l'élaboration du

dispositif orthodidactique est liée au concept de morphosyntaxe. Les principes se rapportant à la morphosyntaxe se séparent selon deux catégories : la morphosyntaxe envisagée selon une perspective linguistique et une perspective didactique. Pour le volet linguistique, nous avons retenu la définition de la morphosyntaxe proposée par Riegel et al. (2016). Ces auteurs stipulent que la morphosyntaxe se rapporte à la variation de la forme des mots selon les catégories du nombre, du genre et de la personne. Un autre principe que nous retenons est lié aux particularités linguistiques de la langue française, ces dernières nous ayant permis d'élaborer des phrases pouvant faire l'objet de négociation, car elles peuvent susciter des difficultés chez les élèves. Du côté didactique, nous retenons des principes liés à l'E/A de la morphosyntaxe. Le premier principe a trait à la GPA, puisque nous souhaitons que le dispositif développé s'appuie sur ses fondements théoriques. Ainsi, les élèves sont amenés, par des activités de négociation, à faire l'usage d'un métalangage grammatical et à utiliser des manipulations syntaxiques. L'erreur n'est pas vue comme une faute qu'il faut s'empresser de corriger, mais plutôt comme un objet de réflexion et de discussion qui permet de nouveaux apprentissages (Jaffré et Bessonnat, 1996; Nadeau et Fisher, 2006; Reuter, 2013).

Une deuxième catégorie de principes a trait au concept de négociation que nous rattachons à la discipline de la sociolinguistique. En négociant et en discutant avec leurs pairs, les élèves construisent leurs apprentissages en réorganisant leurs structures cognitives. Les interactions sociales permettent ainsi aux élèves d'intégrer des connaissances morphosyntaxiques. Nous avons retenu l'idée de Vygotski (1991) selon laquelle les processus mentaux supérieurs sont socialement et culturellement construits. Dans cette perspective, nous souhaitons « créer un temps où l'élève puisse s'emparer de sa propre langue, la saisir complètement, la soupçonner, la commenter, comme un matériau vivant et intéressant » (Risselin, 2007, p. 27). Concernant le dispositif élaboré dans le cadre de cette recherche, il est question, plus spécifiquement, de négociation morphosyntaxique. Les activités de négociation mettent en jeu une situation-problème autour de laquelle les élèves sont amenés à se questionner et à réfléchir. Selon Weisser (2007), la notion de situation-problème permet qu'un apprentissage visé devienne

incontournable, et ce, par le truchement d'une préparation matérielle et pédagogique de l'intervenant. Concernant notre dispositif de négociation, l'orthopédagogue prépare des phrases à dicter aux élèves qui sont susceptibles de poser un défi cognitif concernant les accords grammaticaux.

Une troisième catégorie de principes est associée au concept de réflexion métalinguistique. Nous souhaitons que le dispositif élaboré amène les élèves à développer leur réflexion métalinguistique. La réflexion métalinguistique peut être observée à travers les commentaires métalinguistiques verbalisés par les élèves. À travers ces commentaires, nous souhaitons cibler les conceptions morphosyntaxiques des élèves. Nous avons utilisé le terme « conceptions », à l'instar de Brissaud et Cogis (2011), pour parler des connaissances que les élèves possèdent déjà en lien avec la morphosyntaxe. L'idée était ainsi, comme le mentionnent d'ailleurs Péret et Cogis (2010), d'amener les élèves à prendre conscience de leurs conceptions et de les amener à les modifier en écoutant les commentaires métalinguistiques verbalisés par leurs pairs. Les concepts d'étayage et de zone proximale de développement (ZPD) ont également été sollicités. Les commentaires métalinguistiques verbalisés par les élèves peuvent permettre à l'orthopédagogue d'identifier où ils en sont rendus dans leur maîtrise de la morphosyntaxe. Par un processus d'étayage, l'orthopédagogue aide les élèves à résoudre les défis morphosyntaxiques qui leur sont proposés. Nous souhaitons également que le dispositif développé puisse faire évoluer les procédures cognitives des élèves. Pour observer le développement de ces procédures, nous avons utilisé la description que propose Cogis (2005) des procédures cognitives liées à la morphosyntaxe ainsi que le scénario d'acquisition de l'orthographe grammaticale de Geoffre (2013).

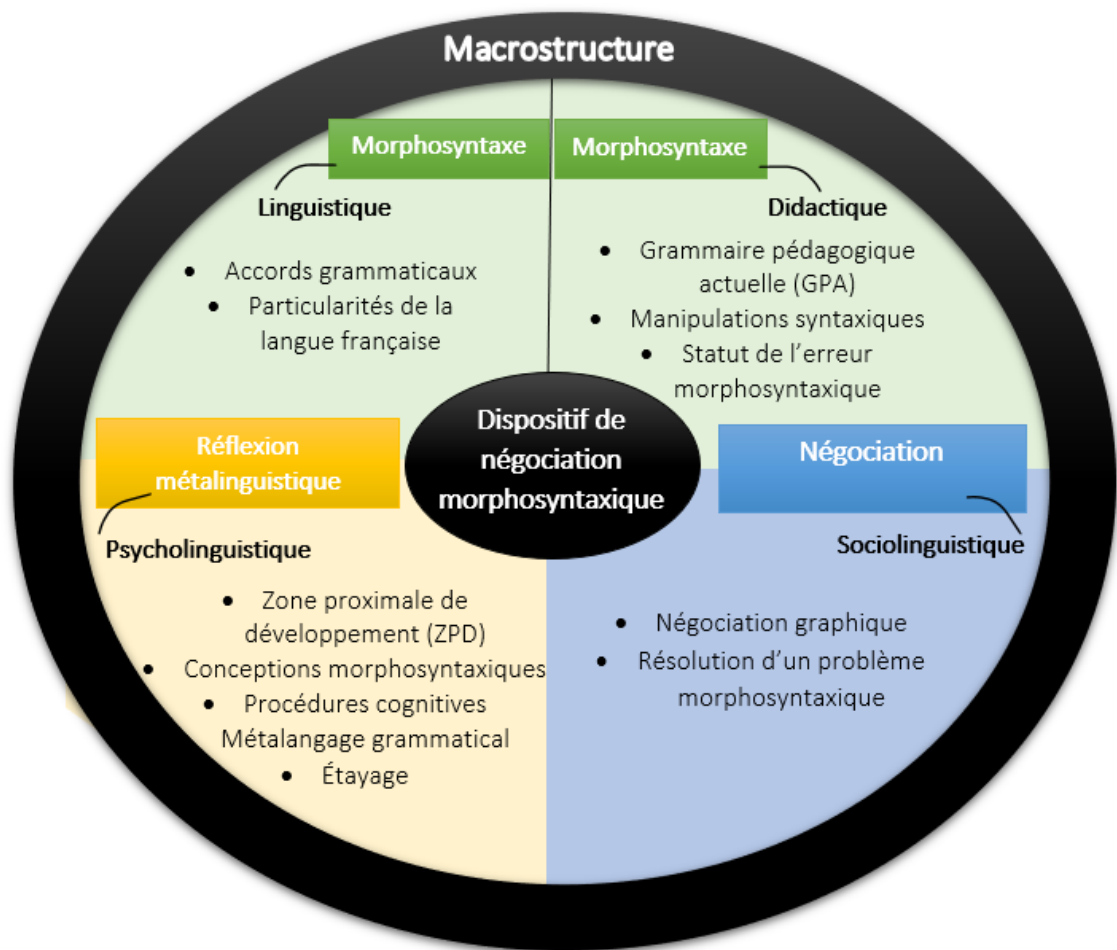


Figure 9. Macrostructure du dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique

3.2.1.2 La microstructure du dispositif

La microstructure de notre dispositif propose une organisation plus précise concernant l'organisation des activités d'E/A de la morphosyntaxe. Il s'agit ainsi d'une démarche d'E/A visant l'acquisition de notions morphosyntaxiques et le développement d'une réflexion métalinguistique. Nous illustrons la microstructure du dispositif à la figure 10. En nous inspirant de Fejzo (2017), nous avons ciblé des principes micro-organisateur en lien avec le déroulement des activités de la séquence d'E/A. La microstructure comprend trois phases : une phase de préparation, une phase de réalisation et une phase d'intégration des

apprentissages. Ces phases, à l'instar de Fejzo (2017), sont inspirées des trois phases de l'E/A de Tardif (1997). Nous nous sommes aussi inspirés des trois étapes du dispositif développé par Maynard et al. (2018). Lors de la première étape, les élèves effectuent un atelier orthographique plurilingue. À la deuxième, ils réalisent une dictée métacognitive. Enfin, à la troisième, ils effectuent une courte production orthographique à contraintes. Dans cette même logique, nous souhaitons qu'il y ait un enseignement systématique lié à la morphosyntaxe à la première phase, une activité de négociation à la deuxième et une courte production écrite de façon collaborative à la troisième.

La première phase de notre dispositif est une phase de préparation où il y a un enseignement de notions ou de procédures morphosyntaxiques. Elle correspond à des moments où l'orthopédagogue enseigne systématiquement des procédures morphosyntaxiques ou des notions grammaticales. Il enseigne aux élèves à identifier les catégories grammaticales des mots variables (nom, déterminant, adjectif, verbe conjugué à l'aide de manipulations syntaxiques) et à identifier les groupes syntaxiques. Concernant les procédures, il enseigne aux élèves à accorder les mots variables dans le syntagme nominal (SN), à accorder le verbe avec le groupe occupant la fonction « sujet » et à pronominaliser ce groupe. Nous avons choisi de placer une phase d'enseignement systématique de connaissances et de procédures morphosyntaxiques au début de la séquence, car nous souhaitons, d'une part, que les élèves aient suffisamment de connaissances sur lesquelles s'appuyer pour formuler leurs arguments lors des négociations. D'autre part, nous souhaitons que les élèves puissent activer leurs connaissances en énonçant ce qu'ils savent déjà à propos des accords grammaticaux.

Concernant l'enseignement systématique des savoirs grammaticaux, nous avons choisi de respecter l'ordre d'introduction des savoirs de la progression dans l'enseignement des contenus grammaticaux essentiels que proposent Chartrand, Cogis et Elalouf (2016). Selon cette progression, nous avons choisi de débiter par le domaine du nom en effectuant une étude systématique du concept de catégorie grammaticale : nom, déterminant, adjectif, pronom (personnel). L'enseignement de critères sémantiques,

morphologiques et syntaxiques est privilégié pour faciliter l'identification. Il est question, ensuite, du syntagme nominal (SN) et des manipulations syntaxiques pour l'identifier. Pour le domaine du nom, le concept de genre et de nombre est présenté ainsi que le concept de système des accords. Après avoir abordé le domaine du nom, nous présentons aux élèves le domaine du verbe. Les critères pour identifier le verbe sont présentés aux élèves. Le concept d'accord régi par le sujet est ensuite abordé.

Lors de la deuxième phase, la phase de réalisation, les élèves effectuent des activités de négociation morphosyntaxique. C'est à cette étape qu'ils sont amenés à transformer les savoirs enseignés en savoirs appris. Pour y arriver, l'orthopédagogue dicte une phrase ou deux aux élèves qui comportent des situations problématiques. Nous avons placé, à l'annexe 7, des phrases dans lesquelles se retrouvent des situations problématiques. Les élèves, après avoir écrit la ou les phrases, doivent ensuite repérer les mots, dans les productions de leurs pairs, qui n'ont pas été accordés de la même façon. Subséquemment, ils négocient en explicitant les procédures qu'ils ont utilisées afin de réaliser les accords grammaticaux pour chacun des mots ciblés. Le rôle de l'orthopédagogue, à ce moment, est essentiel; il aide les élèves à choisir des arguments appropriés selon la situation et à utiliser un métalangage approprié. Après chacune des négociations, les élèves s'entendent sur le morphogramme à utiliser (consensus). L'orthopédagogue fait également un retour avec eux en précisant le morphogramme adéquat à utiliser selon la situation. L'objectif des activités de négociation est que les élèves développent leur réflexion métalinguistique. Le développement de la réflexion métalinguistique peut être observé par les commentaires émis par les élèves, plus particulièrement par les conceptions ou les procédures qu'ils verbalisent. Les activités de négociation ont également pour objectif d'amener les élèves à développer leur habileté à analyser des phrases et à utiliser des arguments morphosyntaxiques pour convaincre leurs pairs de l'accord grammatical qui convient selon la situation.

Pour rédiger les phrases à dicter aux élèves, nous avons respecté une progression en nous inspirant de difficultés linguistiques et psycholinguistiques répertoriées par des auteurs (Fayol et Jaffré, 2008; Jaffré et Bessonnat, 1993). L'objectif était de créer des

conflits cognitifs chez les élèves afin qu'ils parviennent à faire évoluer leurs conceptions morphosyntaxiques. En proposant aux élèves des phrases dans lesquelles se retrouvent des défis, cela crée un problème morphosyntaxique qu'ils doivent résoudre en discutant entre eux (Cogis et al., 2015). Parmi les critères de difficulté, nous retenons le caractère inaudible de certaines marques morphosyntaxiques (Fayol et Jaffré, 2008). Nous retenons également des critères syntaxiques : la longueur de la chaîne d'accord, la présence de rupteurs ainsi que la position des mots dans la phrase (Jaffré et Bessonnat, 1993). Selon Brissaud et Cogis (2011), les élèves peuvent également avoir de la difficulté à utiliser d'autres critères que la sémantique afin d'identifier la catégorie grammaticale des mots. Ainsi, lorsque le recours à la sémantique n'est pas vraiment possible, ils peuvent avoir de la difficulté à identifier la catégorie grammaticale d'un mot et donc, à l'accorder correctement. Ainsi, nous retenons un critère lié à la difficulté d'identifier les classes grammaticales en utilisant des critères sémantiques.

Enfin, la troisième phase du dispositif est une phase d'intégration. Lors de celle-ci, les élèves négocient les accords grammaticaux, tout comme à la phase de réalisation, mais cette fois-ci, en contexte de production écrite. Les phrases ne sont plus dictées par l'orthopédagogue; elles sont choisies par les élèves qui, de façon collaborative, écrivent un texte. Ils doivent s'entendre, en cours de rédaction, à propos des accords grammaticaux à effectuer. Cette étape a pour but de favoriser le transfert des apprentissages des élèves en situation contextualisée. Ce choix a été fait en tenant compte des études recensées en lien avec une approche intégrée de l'orthographe (Allal et al., 2001; Allal et al., 1999; Marin et al., 2015; Maynard et al., 2018). Nous avons élaboré, pour cette recherche, une situation d'écriture multimodale et collaborative (voir annexe 8). Dans ce projet d'écriture, les élèves sont amenés à produire une œuvre en s'inspirant de l'œuvre de littérature jeunesse *La rébellion des crayons* (Daywalt et Jeffers, 2014). Dans un premier temps, l'orthopédagogue explique le projet d'écriture aux élèves. Dans un deuxième temps, il lit cet album en invitant les élèves à remarquer le style utilisé par l'auteur. Par la suite, ils écrivent une œuvre similaire en se servant d'une tablette numérique ou d'un ordinateur. À tour de rôle, les élèves écrivent une phrase. Subséquemment, les autres

élèves sont invités à lever la main s'ils veulent proposer d'autres marques d'accords que celles déjà utilisées par l'élève ayant écrit la phrase. Même si des erreurs se retrouvent probablement ailleurs que pour les accords grammaticaux, les élèves sont invités à se centrer sur les marques d'accords uniquement. Les autres erreurs (orthographe lexicale, syntaxe, ponctuation, etc.) peuvent être corrigées par l'orthopédagogue directement.

Des allers-retours peuvent être faits entre chacune des phases; après une activité de négociation, l'orthopédagogue peut revoir une notion ou une procédure avec les élèves. De même, après l'écriture d'un texte collaboratif, l'orthopédagogue peut refaire, avec les élèves, d'autres activités de négociation de phrases. Si l'orthopédagogue s'aperçoit, par exemple, lors des activités de négociation à l'intérieur de textes, que les élèves ont encore des difficultés avec certaines notions ou procédures, il peut refaire des activités de négociation de phrases en intégrant dans celles-ci les difficultés remarquées. Il peut également enseigner à nouveau des notions ou des procédures s'il remarque qu'elles ne sont pas suffisamment maîtrisées.

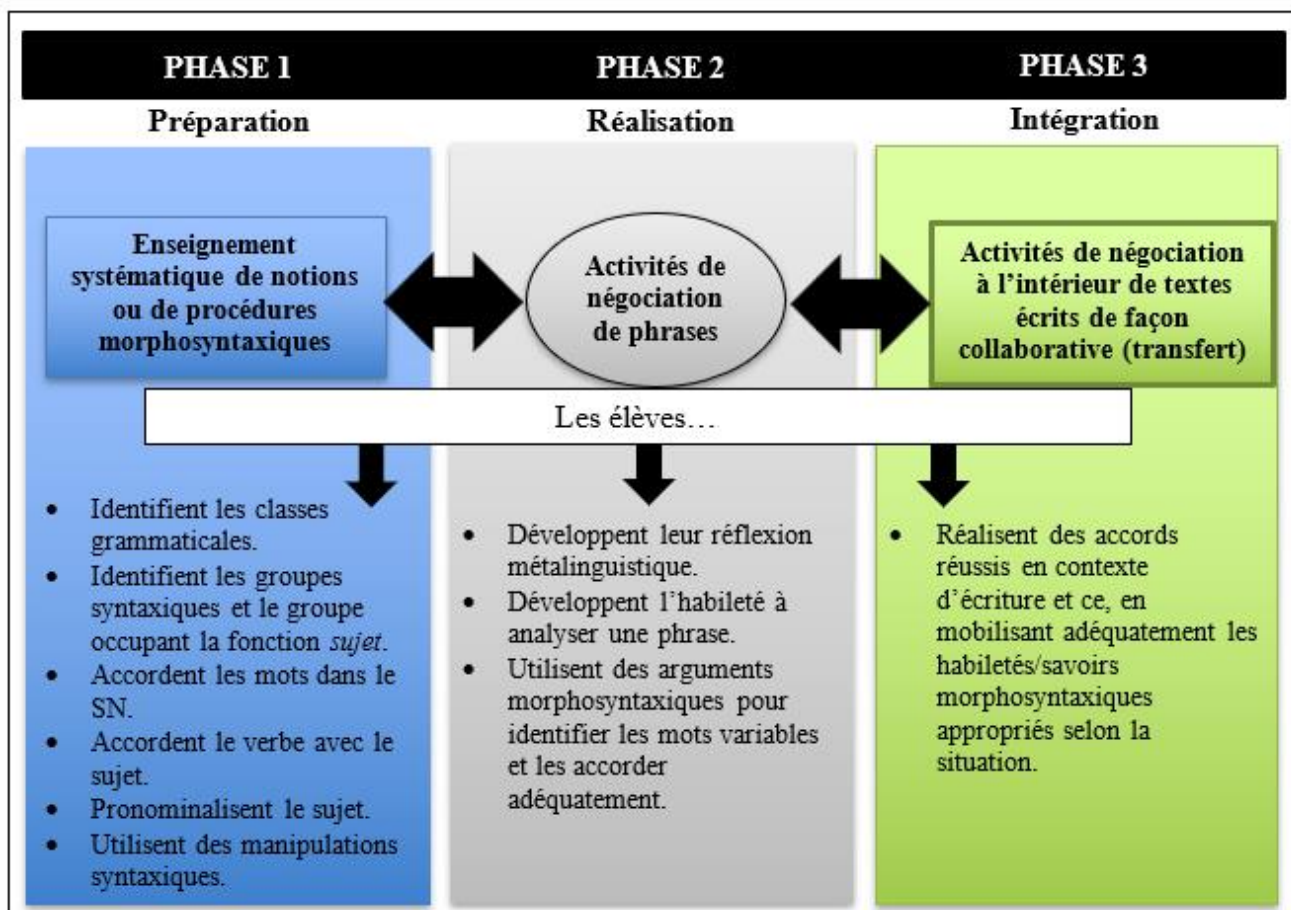


Figure 10. Microstructure du dispositif de négociation morphosyntaxique

3.2.2 Les mises à l'essai du dispositif

Afin de concevoir la première version du dispositif, nous avons fait une mise à l'essai préliminaire lors de laquelle nous avons uniquement réalisé, avec des élèves, des activités de négociation de phrases dictées en contexte d'orthopédagogie. Le but de cette mise à l'essai préliminaire était de s'assurer que le scénario envisagé était réaliste et fonctionnel. La mise à l'essai s'est déroulée sur six rencontres avec les élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe à raison d'une rencontre par semaine d'une heure chacune (total de 7 h).

Nous avons, par la suite, planifié le déroulement de la première mise à l'essai visant à mettre au point le dispositif. Nous avons envisagé, au départ, d'effectuer deux mises à l'essai; selon les ajustements à prévoir, ce nombre pouvait toutefois être revu. Finalement, nous avons bel et bien réalisé deux mises à l'essai. Nous avons prévu que ces mises à l'essai subséquentes se déroulaient sur sept rencontres à raison d'une rencontre par semaine. Or, nous avons dû apporter des changements au plan méthodologique initial en raison de la pandémie de la COVID-19. Nous avons dû interrompre la première mise à l'essai après trois rencontres d'une heure (total de 3 h). La deuxième mise à l'essai s'est déroulée sur quatre rencontres à raison de 105 minutes chacune (total de 7 h). En faisant ce choix de durée pour les rencontres, nous étions conscients que nous ne placions pas les élèves dans des conditions optimales d'apprentissage. En effet, puisque le dispositif était mis à l'essai avec des élèves en difficulté, il aurait été préférable d'avoir des rencontres plus courtes, mais plus fréquentes. Nous faisons toutefois face à des contraintes, notamment en raison de la COVID-19, qui nous empêchaient d'étaler les rencontres sur plusieurs semaines. Il nous était également impossible de rencontrer les élèves plusieurs fois par semaine en raison de contraintes avec les horaires de travail des parents des élèves et ceux de la chercheuse-développeuse.

Le nombre initial de rencontres, soit sept rencontres d'une heure (total de 7 h), avait été choisi en tenant compte de trois études réalisées dans le domaine de l'orthopédagogie. La première est celle de Houle (2016) qui souhaitait, dans le cadre de son étude, étudier les conditions didactiques favorables à l'intervention orthopédagogique sur la notion de fraction. L'intervention réalisée auprès des élèves s'était déroulée sur huit rencontres de 45 minutes chacune (deux rencontres par semaine). L'étude de Côté (2012), quant à elle, visait à développer et à valider des interventions orthopédagogiques favorisant le transfert des apprentissages réalisés en situations décontextualisées de lecture à des situations contextualisées. Les interventions s'étaient déroulées sur 16 rencontres de 45 minutes chacune (quatre rencontres par semaine). Enfin, Audet (2017) souhaitait, dans son étude, étudier l'usage de la situation à dimension adidactique et celle de la notion d'énoncés de problèmes en contexte d'intervention orthopédagogique avec les élèves. Elle avait réalisé

neuf rencontres de 60 minutes avec les élèves, dont une rencontre dédiée à des entretiens orthodidactiques individuels pour cibler leur niveau de connaissances. La fréquence des rencontres n'est pas précisée. Ainsi, en nous appuyant sur ces trois études réalisées dans le domaine de l'orthopédagogie, nous avons choisi de réaliser sept rencontres orthopédagogiques avec les élèves. Ce nombre est un peu moins élevé que pour les études citées, mais puisque l'objectif n'était pas d'amener les élèves participant à l'étude à progresser en morphosyntaxe, mais bien de relever des éléments afin d'améliorer le dispositif, nous avons fait le choix de nous en tenir à 7 rencontres d'une heure chacune. Nous pensions en effet que ce nombre était suffisant afin de permettre l'identification de pistes d'amélioration.

3.2.3 La validation et l'implantation du dispositif

Lors d'une recherche-développement, le cycle de mises à l'essai du dispositif et les analyses qui en découlent conduisent, ultimement, à un processus de validation du dispositif (Loiselle et Harvey, 2007). Toutefois, dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de ne pas valider ni d'implanter le dispositif. Comme le mentionnent Bergeron, Rousseau et Dumont (2021), l'énergie du chercheur doit être consacrée, dans un premier temps, au développement du meilleur produit possible et non à sa validation. Notre but n'était donc pas de privilégier une posture positiviste qui, comme le stipulent (Loiselle et Harvey, 2007), conduit à démontrer l'efficacité du dispositif. Nous avons choisi de privilégier une posture interprétative qui conduit à recueillir et à analyser les données en vue de faire état des réflexions dans l'action. Par conséquent, nous ne souhaitons pas vérifier l'efficacité du dispositif développé dans le cadre de cette recherche, mais plutôt développer un dispositif qui soit le meilleur possible, c'est-à-dire qui répond aux besoins ciblés par les orthopédagogues et décrits dans le cahier des charges. À cet effet, Loiselle (2001) précise que le rôle du chercheur est essentiel, puisqu'il prend des décisions tout au long du processus de développement du dispositif en se fiant à des savoirs expérientiels.

3.3 LES PARTICIPANTS A LA RECHERCHE

Dans cette section, nous présentons les choix que nous avons faits en lien avec les participants de la recherche. Il est question, plus précisément, de la population à l'étude ainsi que des techniques d'échantillonnage et de recrutement.

3.3.1 La population à l'étude et l'échantillonnage

La population à l'étude est constituée d'élèves du 3^e cycle du primaire ayant des difficultés en morphosyntaxe. Pour chacune des deux mises à l'essai, nous souhaitions avoir quatre participants. Ce choix a été fait en nous appuyant notamment sur l'étude de Parent (2008), dans laquelle il est indiqué qu'il s'agit du type de regroupement le plus fréquemment observé en orthopédagogie. La chercheuse-développeuse, également orthopédagogue, a aussi fait ce choix en se basant sur son expérience des regroupements en orthopédagogie. Le nombre de quatre était, selon elle, intéressant afin de favoriser les discussions entre les élèves. En effet, le sous-groupe d'élèves devait être assez nombreux pour qu'ils puissent discuter et négocier entre eux, sans être trop nombreux pour que tous aient la chance de s'exprimer. Finalement, nous avons pu recruter trois participants lors de la première mise à l'essai. Puisque nous ne réussissions pas à recruter un autre élève, nous avons choisi de mettre à l'essai le dispositif avec trois participants au lieu de quatre. Lors de la deuxième mise à l'essai, nous avons recruté quatre participants, mais l'un d'entre eux a choisi de se retirer de l'étude après la première rencontre. Trois participants ont donc pris part à la deuxième mise à l'essai. Au total, six élèves ont ainsi participé à cette recherche. Les mises à l'essai ont eu lieu à la clinique d'orthopédagogie où la chercheuse-développeuse travaille comme orthopédagogue. Le contexte orthopédagogique dans lequel les mises à l'essai se sont déroulées est donc en clinique privée.

Afin de sélectionner les participants à la recherche, nos critères étaient les suivants : les participants pouvaient être des filles ou des garçons, du 3^e cycle du primaire, avec des troubles ou non d'apprentissage (trouble du déficit de l'attention, dyslexie/dysorthographe,

etc.), mais ayant obligatoirement des difficultés en morphosyntaxe. Nous avons un critère d'exclusion, puisque les participants à la recherche ne pouvaient pas être, ou avoir été, des élèves de la chercheuse-développeuse. L'idée était ainsi d'éviter que des élèves participant à la recherche aient déjà eu une remédiation en morphosyntaxe avec la chercheuse-développeuse. Nous souhaitons également éviter que la chercheuse-développeuse se retrouve en position d'autorité vis-à-vis des élèves.

Plusieurs raisons ont motivé le choix de réaliser les mises à l'essai avec des élèves du 3^e cycle du primaire. D'abord, nous souhaitons que le dispositif s'adresse à des élèves qui, malgré plusieurs années d'apprentissage de la morphosyntaxe, continuent d'éprouver des difficultés dans ce domaine. Selon la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009), il est recommandé d'enseigner les savoirs liés à l'accord dans le syntagme nominal et à l'accord du verbe à partir du 2^e cycle du primaire (troisième année). Par conséquent, nous souhaitons que le dispositif s'adresse à des élèves de la fin du primaire qui, nonobstant deux années ou plus d'apprentissage de la morphosyntaxe, éprouvent encore des difficultés dans ce domaine. Au 2^e cycle, des difficultés en morphosyntaxe ne peuvent réellement être identifiées chez les élèves étant donné qu'ils se trouvent au début du processus d'apprentissage. L'idée était donc de sélectionner des élèves du 3^e cycle ayant des difficultés quant à des notions morphosyntaxiques vues au 2^e cycle. Afin de déterminer, sommairement, la nature des difficultés des élèves recrutés en morphosyntaxe, des questions ont été posées à leurs parents lors de l'entrevue téléphonique avant la première rencontre. Nous demandions aux parents de préciser les difficultés générales de leur enfant en écriture. Nous leur demandions également de mentionner le critère du Cadre d'évaluation des apprentissages en français en écriture (MELS, 2011a) le plus difficile pour leur enfant : adaptation à la situation d'écriture, cohérence textuelle, utilisation d'un vocabulaire approprié, syntaxe et ponctuation, orthographe d'usage ou grammaticale.

Nous avons utilisé une technique d'échantillonnage de convenance, car les élèves ont été sélectionnés de façon non aléatoire. Pour recruter les participants, nous avons envoyé une publicité sur la page Facebook de la clinique ciblée pour les mises à l'essai du dispositif. Cette

page s'adresse principalement à des parents intéressés par les différents services offerts par la clinique multidisciplinaire. La publicité présentait des informations liées à l'étude : le lieu et la date des rencontres, les participants recherchés et le but de l'étude. S'ils étaient intéressés, les parents pouvaient alors inscrire leur enfant en remplissant un formulaire d'inscription en ligne (*Google Forms*). Nous avons sélectionné, pour les deux mises à l'essai, les sept premiers enfants inscrits à l'étude et qui répondaient aux critères de sélection de la recherche.

Les parents des enfants sélectionnés ont été appelés par la chercheuse-développeuse. Cette dernière leur a expliqué le but de l'étude et la façon dont se dérouleraient les rencontres. Il leur était alors demandé de confirmer s'ils étaient toujours intéressés à ce que leur enfant participe à l'étude. S'ils l'étaient encore, il leur était demandé de se présenter à la clinique d'orthopédagogie pour la première rencontre.

Lors de la première rencontre, la chercheuse-développeuse a présenté les grandes lignes du projet de recherche aux parents et aux enfants en utilisant des termes vulgarisés. Le formulaire de consentement papier a été présenté aux parents. Ceux-ci ont pu prendre le temps de le lire et de le signer avant la rencontre avec les enfants. Une fois tous les formulaires de consentement recueillis par la chercheuse-développeuse, les enfants se sont dirigés dans une salle de la clinique. Les parents pouvaient attendre leur enfant dans la salle d'attente. Nous avons répliqué le même scénario pour la deuxième mise à l'essai, mais avec des participants différents.

3.4 LA COLLECTE DE DONNEES

Selon Loïse et Harvey (2007), les données recueillies, lors de la collecte, ne visent pas à démontrer l'efficacité du dispositif développé, mais bien à relever des pistes visant à orienter les choix quant à son amélioration en cours de développement. L'idée est, comme le souligne Nonnon (1993), d'analyser les conflits cognitifs des élèves avec qui le dispositif est mis à l'essai et les commentaires émis par l'intervenant. Le but est donc de mieux comprendre l'interaction entre les élèves, le dispositif et l'adulte en vue de l'améliorer (Nonnon, 1993). Cette posture inductive, selon laquelle des principes émergent de l'expérience de

développement, influence le choix des outils de collecte de données (Loiselle et Harvey, 2007). Nous décrivons, dans cette section, les choix se rapportant aux techniques et aux outils de collecte de données. Il s'agit de la dictée et de l'entretien métalinguistique, du guide pour l'entretien métalinguistique, du journal de bord et de l'enregistrement vidéo.

3.4.1 Dictée et entretien métalinguistique

Nous avons utilisé une dictée avec les élèves lors de la première et de la dernière rencontre des séquences de mises à l'essai du dispositif (voir annexe 2). Nous souhaitons que cette dictée soit le point d'ancrage pour la réalisation d'entretiens métalinguistiques. En faisant verbaliser les élèves autour des erreurs produites dans la dictée, il était ainsi possible de recueillir des informations à propos de leurs conceptions et des procédures qu'ils avaient utilisées afin de réaliser les accords grammaticaux. Ainsi, cette dictée n'avait pas pour but de comptabiliser les erreurs des élèves en morphosyntaxe. Elle servait plutôt de prétexte afin de les amener à verbaliser autour des erreurs produites. Comme le soulignent Thibeault et Lefrançois (2018), lorsque l'on souhaite observer le développement de la compétence métalinguistique qui mène les élèves aux choix des graphies qu'ils proposent, il convient de s'intéresser à leur réflexion, laquelle peut être verbalisée. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, la chercheuse-développeuse a rencontré chaque élève individuellement pendant ou après la réalisation de leur dictée, pendant environ cinq minutes, afin de leur poser des questions en lien avec les procédures utilisées pour réaliser les accords grammaticaux. Les questions posées aux élèves se retrouvent dans le guide d'entretien métalinguistique à l'annexe 3.

Concernant la dictée, nous souhaitons que celle-ci réponde à certains critères linguistiques et psycholinguistiques concernant les accords grammaticaux. Ainsi, puisque nous ne trouvons pas de dictée déjà existante qui répondait à tous nos critères, nous avons choisi d'en créer une. Tout d'abord, nous souhaitons cibler les trois systèmes d'accords tels que décrits par (Boivin et Pinsonneault, 2020) : l'accord dans le syntagme nominal (SN),

l'accord régi par le sujet et l'accord régi par le complément direct (CD). Concernant l'accord régi par le CD, seul l'accord de l'attribut du CD a été ciblé. Nous avons choisi d'exclure les accords du participe passé employé avec avoir et l'accord des verbes occasionnellement pronominaux, car il s'agit de notions plus complexes qui sont habituellement vues au secondaire selon la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009). Nous voulions également que cette dictée comporte des difficultés linguistiques et psycholinguistiques en ce qui concerne la réalisation des accords grammaticaux. Nous avons ciblé des difficultés qui relèvent du contexte syntaxique, plus particulièrement en lien avec la présence de rupteurs, la position des mots dans la phrase ou la longueur de la chaîne d'accord (Jaffré et Bessonnat, 1993). Aussi, nous avons ciblé des difficultés qui se rapportent à l'opacité de la langue, puisque nous avons utilisé plusieurs morphogrammes grammaticaux qui ne se prononcent pas à l'oral. Finalement, nous nous sommes assurés que les mots à écrire se retrouvent dans la liste orthographique du MELS (2014).

Si nous avons choisi de recourir à une dictée, et non à une production écrite, c'est parce que nous souhaitons placer les élèves devant des situations précises en vue d'avoir un aperçu global de leurs connaissances morphosyntaxiques et de leurs procédures cognitives. Avec une dictée, il nous était possible de cibler les trois systèmes d'accords et d'ajouter des difficultés linguistiques et psycholinguistiques. Nous souhaitons que cette dictée, accompagnée d'un entretien métalinguistique, soit réalisée lors de la première et de la dernière rencontre des mises à l'essai du dispositif, comme ce serait le cas dans un contexte d'orthopédagogie pour observer le développement de la réflexion métalinguistique. Même si un score est associé à la dictée, celui-ci n'est pas considéré dans l'analyse des données. En effet, dans le cadre de cette thèse, notre objectif n'était pas de vérifier la progression des élèves sur le plan des accords grammaticaux. Nous avons choisi d'en mettre un à titre indicatif uniquement, car nous pensions qu'il pouvait être intéressant d'avoir une idée des systèmes d'accords les plus problématiques pour les élèves : l'accord dans le SN, l'accord régi par le sujet et l'accord régi par le CD. Cette information pouvait nous aider à choisir les phrases à proposer aux élèves lors des activités de négociation.

3.4.2 Guide pour l'entretien métalinguistique

Afin de recueillir les données lors de l'entretien métalinguistique, nous avons utilisé un guide d'entretien métalinguistique créé dans le cadre de cette recherche (voir annexe 3). Ce guide contient des questions ouvertes permettant de cibler les procédures utilisées par les élèves pour réaliser les accords grammaticaux lors de la dictée. Ainsi, nous y avons inclus quatre catégories de questions. La première catégorie de questions, plus générale, visait à déterminer les procédures utilisées par les élèves pour réaliser les accords grammaticaux (p. ex., « Comment fais-tu pour faire les accords dans cette phrase? »). La deuxième catégorie visait à vérifier la capacité de l'élève à identifier les catégories grammaticales des mots variables, plus précisément le nom, le déterminant, l'adjectif et le verbe conjugué (p. ex., « Comment procèdes-tu pour identifier un nom? Un adjectif? Un déterminant? »). La troisième catégorie de questions visait à vérifier les procédures utilisées pour réaliser les accords dans le SN (p. ex., « Comment as-tu fait pour accorder ce nom? »). La dernière catégorie visait à vérifier les procédures utilisées pour réaliser les accords pour le verbe conjugué (p. ex., « Comment as-tu fait pour accorder correctement ces verbes? »).

Toutes les questions du guide étaient posées aux élèves. En outre, la chercheuse-développeuse pouvait poser des questions de relance aux élèves lorsqu'elle souhaitait les amener à élaborer davantage leurs réponses. Elle pouvait leur demander, par exemple, de préciser une réponse ou elle pouvait reformuler une réponse en leur demandant si c'était bien ce qu'ils avaient voulu dire. La chercheuse-développeuse pouvait également essayer d'amener les élèves plus loin dans leurs réponses en se servant d'une autre phrase en exemple. Par exemple, si un élève avait de la difficulté à identifier des mots se rapportant à une catégorie grammaticale dans une phrase donnée, la chercheuse-développeuse pouvait utiliser une autre phrase écrite par l'élève et reposer la même question. Aussi, selon les erreurs commises par les élèves, les phrases ciblées concernant les questions posées n'étaient pas nécessairement les mêmes.

3.4.3 Journal de bord

Selon Loisel (2001), le journal de bord constitue un outil central permettant de consigner les réflexions du chercheur tout au long du processus de développement de l'outil. Ainsi, pendant le processus de développement, qui se caractérise par un ensemble de décisions afin de bonifier un prototype, le chercheur peut consigner la nature de ses décisions quant à l'expérience de développement ainsi que ses réflexions et ses observations (Loisel et Harvey, 2007). Pour notre recherche, nous avons utilisé un journal de bord afin de collecter des données en lien avec le processus de développement du dispositif. La chercheuse-développeuse y a noté ses réflexions ainsi que tous les éléments importants faisant partie du processus de développement. Après chacune des rencontres de mise à l'essai du dispositif avec les élèves, la chercheuse-développeuse écrivait dans le journal les objectifs de la rencontre, son déroulement ainsi que ses observations générales liées à l'expérience vécue.

3.4.4 Enregistrement vidéo

Selon Loisel (2001), le chercheur qui choisit d'utiliser une recherche-développement doit, en plus de travailler sur le processus de création du produit, mettre en place les mécanismes d'analyse nécessaires pour en faire une étude approfondie. Ainsi, en vue de faciliter le processus d'analyse suivant la collecte de données, nous avons choisi d'enregistrer chacune des rencontres. Il aurait été difficile, en effet, de réaliser des interventions orthopédagogiques auprès des élèves tout en recueillant des informations afin d'améliorer le prototype. Le but était que la chercheuse-développeuse, étant aussi l'orthopédagogue qui testait le dispositif, puisse se concentrer sur l'évaluation-intervention orthopédagogique à l'aide du dispositif. Nous avons donc utilisé la caméra d'un téléphone cellulaire afin d'enregistrer les rencontres, ce qui nous a permis de recueillir des données quant aux verbalisations émises par les élèves lors des mises à l'essai du dispositif.

3.5 OUTILS ET TECHNIQUES POUR L'ANALYSE DES DONNEES

Dans une recherche qualitative, la collecte de données et leur analyse se chevauchent; cette dernière pouvant débuter dès que sont recueillies les toutes premières données (Paillé et Mucchielli, 2016). L'analyse des données qualitatives est un processus visant à dégager le sens des données en ayant recours à différentes opérations, notamment la synthèse, l'évaluation, la catégorisation, la comparaison et la formulation d'hypothèses (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Comme le mentionnent d'ailleurs Paillé et Mucchielli (2016), il s'agit de faire ressortir des données recueillies les différentes significations implicites par un rigoureux travail intellectuel. Dans la présente recherche, l'analyse des données a été réalisée au moyen d'outils et de techniques que nous présentons dans la présente section.

3.5.1 Transcription des entretiens métalinguistiques en verbatims

Puisque l'activité d'analyse est décalée et échelonnée dans le temps, il est nécessaire de recourir à des techniques permettant de conserver l'information et de la manipuler plus facilement (Paillé et Mucchielli, 2016). En ce sens, en vue d'analyser nos données qualitatives, qui proviennent essentiellement de paroles d'élèves avec qui le dispositif a été mis à l'essai, nous les avons transposées à l'écrit. Nous avons donc transcrit en verbatims les paroles des élèves et de l'orthopédagogue à deux moments différents : lors des entretiens métalinguistiques et lors des activités de négociation de phrases.

3.5.2 Grille de classification des procédures utilisées par les élèves

Une grille de classification a été utilisée afin de catégoriser les procédures cognitives utilisées par les élèves pour réaliser les accords grammaticaux (voir annexe 4). Nous avons élaboré cette grille d'analyse en nous inspirant de la classification de Geoffre (2013) et de celle de Gauvin et Thibeault (2016). Le but de la grille de classification des justifications métalinguistiques est d'observer si les élèves utilisent davantage un métalangage grammatical

et des arguments morphosyntaxiques en participant aux activités de négociation morphosyntaxique.

Geoffre (2013) propose une classification qui regroupe trois procédures : proposition d'une justification ou non pour tous les mots écrits; utilisation de procédures qui font appel, ou non, à la chaîne syntagmatique (procédures morphosémantiques et/ou morphosyntaxiques); utilisation ou non de procédures de substitution de formes verbales. Pour leur part, Gauvin et Thibeault (2016) relèvent trois catégories de procédures : jugement de grammaticalité, recours à des outils de la GPA et autres commentaires métalinguistiques. Nous avons intégré, dans notre grille, des éléments de ces deux classifications. Dans la classification de Geoffre (2013), nous avons conservé les deux premières catégories : proposition d'une justification ou non pour tous les mots écrits et utilisation de procédures ou non qui font appel à la chaîne syntagmatique. Nous avons toutefois modifié la troisième catégorie qu'il proposait, soit « utilisation de procédures de substitution », par « recours à des outils de la grammaire actuelle », comme le proposent Gauvin et Thibeault (2016). Les procédures de substitution constituent, selon les principes liés à la GPA, une manipulation syntaxique, la substitution. Nous avons donc choisi d'ajouter, dans notre grille, les quatre manipulations syntaxiques suivantes : substitution, ajout, effacement et encadrement. Aussi, nous avons ajouté l'élément suivant, présent dans la grille de Gauvin et Thibeault (2016) : autres commentaires métalinguistiques (analogies ou utilisation d'une autre phrase en exemple).

3.5.3 Techniques de triangulation et de condensation

À l'instar des recherches-développements de Harvey (2007) et de Ouellet (2012), nous avons eu recours à des techniques de triangulation pour valider les données issues des différents outils de collecte de données. La triangulation des méthodes, comme l'appellent Karsenti et Savoie-Zajc (2018), permet de confronter plusieurs résultats émanant de différents outils afin de vérifier si ceux-ci concordent entre eux (Miles et

Huberman, 2003). Par conséquent, nous avons triangulé les données issues du journal de bord et celles provenant de la grille d'observation utilisée. Nous avons choisi de trianguler les données, puisque nous avons le souci d'en arriver à une analyse la plus juste possible. En effet, selon Karsenti et Savoie-Zajc (2018), la triangulation des méthodes permet de compenser les limites inhérentes à chacun des outils de collecte de données.

Nous avons également fait la condensation de données obtenues lors des entretiens métalinguistiques et des activités de négociation de phrases réalisés avec les élèves. La condensation des données nous a permis de faire une sélection, une centration, une simplification, une abstraction et une transformation des données textuelles recueillies (Miles et Huberman, 2003). Puisque nous avons beaucoup de données textuelles, les verbatims d'élèves, cette condensation était nécessaire. Plus précisément, nous avons fait des choix de catégories selon les données qualitatives que nous avons obtenues. Cette condensation nous a permis de cibler les caractéristiques essentielles du dispositif de négociation morphosyntaxique.

3.6 CONSIDERATIONS ETHIQUES

En accord avec la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université du Québec à Rimouski (2000), nous nous sommes assurés de respecter la dignité humaine des individus qui ont pris part à la recherche. Dans cette perspective, nous avons tenu compte de la valeur de chacun d'eux et nous avons pris soin d'établir un climat de confiance et de respect mutuel, propice à la discussion. De même, nous avons respecté le consentement libre et éclairé en obtenant le consentement écrit des parents des enfants qui ont pris part à l'étude (voir annexe 9). En effet, puisque les participants à la recherche étaient des personnes mineures, il était nécessaire d'obtenir le consentement écrit de leurs parents ou tuteurs. Nous avons fourni aux parents des participants une description claire et simple de la recherche. Les parents pouvaient, à tout moment, choisir de retirer leur enfant de l'étude. Nous leur avons fourni suffisamment d'informations afin qu'ils comprennent les risques et les bénéfices potentiels de la participation de leur enfant à la

recherche. Toutes les données de l'étude sont demeurées confidentielles; seule la chercheuse-développeuse y avait accès. Ces données sont conservées dans l'ordinateur de la chercheuse dont l'accès est restreint par un code d'accès. Elles seront conservées pour une période de cinq ans et seront ensuite détruites.

3.7 SYNTHÈSE DE CE CHAPITRE

Dans ce chapitre, nous avons décrit et justifié les éléments méthodologiques de notre recherche. Nous proposons, à l'annexe 10, une version synthétisée de nos choix méthodologiques. L'objectif principal de cette recherche est de développer un dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique, en contexte orthopédagogique, afin que des élèves du 3^e cycle du primaire ayant des difficultés en morphosyntaxe améliorent leur réflexion métalinguistique. La présente étude s'inscrit dans une approche de recherche qualitative interprétative. La recherche qualitative se penche essentiellement à donner une meilleure compréhension du monde qui nous entoure, lequel est vu comme un monde riche de sens (Paillé et Mucchielli, 2016). Afin de recueillir les diverses significations qui en émanent, nous avons choisi d'utiliser différentes techniques et différents outils de collecte et d'analyse : un journal de bord, une dictée, un entretien métalinguistique, une grille de classification des justifications métalinguistiques ainsi que des techniques de triangulation et de condensation des données.

La recherche qualitative se caractérise par une démarche systématique et réflexive lors de laquelle les interactions sont fondamentales (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, l'analyse des interactions entre les élèves, l'orthopédagogue et le dispositif développé nous a amenés à identifier des pistes afin d'améliorer ce dernier. À la prochaine section, nous présentons cette démarche d'analyse et nous exposons les résultats qui s'en dégagent.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

*Le premier savoir est le savoir
de mon ignorance : c'est le début de
l'intelligence.*
– Socrate

Dans ce chapitre, les résultats obtenus à la suite des mises à l'essai du dispositif sont présentés. Les décisions prises tout au long du processus de développement du dispositif et la démarche de réflexion qui les sous-tendent sont également décrites. Pour chacune des deux mises à l'essai, les résultats sont présentés selon la même structure. En premier lieu, une description du contexte et du déroulement de la mise à l'essai est exposée. Afin que les données d'une recherche-développement soient transférables, il est en effet essentiel de décrire de façon détaillée le contexte dans lequel la recherche est menée (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Par la suite, nous présentons l'analyse et l'interprétation des données en tenant compte des objectifs poursuivis dans cette recherche. Enfin, nous proposons une synthèse des éléments retenus en lien avec le processus de développement du dispositif. Puisque la personne ayant réalisé les mises à l'essai avec les élèves est à la fois la chercheuse-développeuse ayant développé le dispositif et l'orthopédagogue ayant mis à l'essai le dispositif avec les élèves, nous avons choisi, dans un souci de cohérence, d'utiliser le terme « orthopédagogue » pour la désigner.

4.1 MISE A L'ESSAI 1

Comme nous l'avons mentionné précédemment dans le troisième chapitre, nous avons créé le dispositif en nous appuyant, d'une part, sur des éléments conceptuels exposés dans le deuxième chapitre de cette thèse et, d'autre part, sur l'analyse des besoins effectuée auprès du public cible, soit les orthopédagogues du Québec. Afin de créer le dispositif, nous avons aussi tenu compte des réflexions ayant émergé de la mise à l'essai préliminaire. En février 2020, nous avons réalisé la première mise à l'essai du dispositif avec les élèves. Nous présentons, dans cette section, une description du contexte de la première mise à l'essai et de chacune des rencontres.

4.1.1 Description du contexte de la mise à l'essai 1

La première mise à l'essai du dispositif a eu lieu au printemps 2020. Les rencontres se sont tenues à la clinique d'orthopédagogie où la chercheuse-développeuse travaillait, à ce moment, comme orthopédagogue. Trois élèves ont participé aux rencontres de mise à l'essai du dispositif. Nous avons prévu, selon le plan méthodologique initial, de rencontrer les élèves à sept reprises. Or, la première mise à l'essai a pris fin à la mi-mars, après trois rencontres seulement, en raison de la pandémie de la COVID-19. Des mesures de distanciation physique et de confinement obligatoires ont alors été mises en place par le gouvernement québécois. Ainsi, la clinique où les rencontres avaient lieu et toutes les écoles du Québec ont été fermées de la mi-mars jusqu'au début juin. En revanche, au terme des trois rencontres avec les élèves, nous disposions de quelques données nous permettant d'améliorer le dispositif. En effet, nous avons pu tester les deux premières phases de la démarche d'enseignement-apprentissage (E/A) du dispositif, soit la phase de l'enseignement systématique et celle concernant les activités de négociation en contexte de dictée de phrases. Selon Van der Maren (2014), il est possible de tester des versions tronçonnées du prototype, permettant ainsi de faire des ajustements à plus petite échelle. Pour cette raison, nous avons choisi de considérer cette première mise à l'essai dans notre

analyse et, donc, d'utiliser les données recueillies malgré les changements apportés au plan méthodologique initial.

4.1.2 Description des rencontres de la mise à l'essai 1

Nous décrivons, dans cette sous-section, le déroulement de chacune des trois rencontres de la première mise à l'essai. La durée de chaque rencontre était de 60 minutes. Nous présentons, au tableau 1, une synthèse des activités réalisées avec les élèves pour les trois rencontres de la première mise à l'essai.

Première rencontre

Au début de la première rencontre, l'orthopédagogue a présenté brièvement aux élèves le projet de recherche auquel ils prendraient part. Par la suite, les élèves ont effectué la dictée créée dans le cadre de cette recherche (voir annexe 2). L'orthopédagogue leur dictait les phrases oralement et ils les écrivaient sur une feuille de papier. Après la dictée, un temps de correction était accordé aux élèves. Il était prévu que l'orthopédagogue réalise les entretiens métalinguistiques individuels pendant ce temps de correction. Or, les élèves n'ont pas souhaité se corriger. Ils ont mentionné avoir fait des corrections tout en écrivant. L'orthopédagogue a donc été un peu désarçonnée en voyant que les élèves ne prenaient pas le temps de correction à leur disposition, puisqu'elle n'avait rien prévu d'autre pour les occuper pendant la réalisation des entretiens métalinguistiques individuels. Elle a donc décidé de ne pas effectuer les entretiens métalinguistiques à la première rencontre et de les reporter à la deuxième.

Par la suite, un enseignement systématique a été donné aux élèves à propos des catégories grammaticales, des manipulations syntaxiques et des accords grammaticaux (première phase de la démarche d'E/A). Lors de la première rencontre, seul le syntagme nominal (SN) a été abordé avec les élèves. Pour effectuer son enseignement systématique, l'orthopédagogue a choisi de faire la création d'un tableau d'ancrage avec les élèves. Les tableaux d'ancrage sont des outils ayant pour objectif d'aider les élèves à se rappeler de

notions ou de stratégies enseignées lors de minileçons. Ils sont créés par les élèves, avec l'aide de l'intervenant, et ils sont multimodaux, puisqu'ils combinent des dessins et des mots. Afin de créer le tableau d'ancrage avec les élèves, l'orthopédagogue leur a posé des questions liées à la morphosyntaxe pour faire émerger leurs connaissances antérieures. L'orthopédagogue leur a demandé d'écrire sur le carton les procédures et les stratégies connues pour identifier les mots variables dans le SN. Au besoin, elle les aidait en précisant certaines informations données. Par exemple, l'orthopédagogue leur a demandé s'ils connaissaient des manipulations syntaxiques, comme l'effacement, le déplacement ou le remplacement, et les élèves ont mentionné ne pas en connaître. L'orthopédagogue leur a donc enseigné des manipulations syntaxiques. Elle leur a expliqué l'utilité des manipulations syntaxiques et elle leur a enseigné de quelle façon les utiliser afin d'identifier les catégories grammaticales des mots dans le SN (déterminant, nom, adjectif).

Finalement, les élèves ont joué à un jeu pédagogique pour consolider les apprentissages effectués. Ce jeu a été créé par la chercheuse-développeuse (un extrait est présenté à l'annexe 12). L'objectif du jeu était de consolider les notions et les stratégies enseignées au cours de la rencontre, et ce, dans le plaisir. Ce jeu n'était pas prévu selon le plan méthodologique initial, mais l'orthopédagogue a fait le choix de l'utiliser pour clore la rencontre. Pour y jouer, les élèves devaient piger une carte de jeu à tour de rôle et identifier les catégories grammaticales dans le SN à l'aide des manipulations syntaxiques enseignées.

Deuxième rencontre

Lors de la deuxième rencontre, l'orthopédagogue a réalisé l'entretien métalinguistique avec les trois élèves de façon individuelle pour une durée d'environ cinq minutes pour chaque élève. Les entretiens métalinguistiques se sont déroulés à l'extérieur du local d'orthopédagogie où se trouvaient les autres élèves. Ainsi, les élèves qui réalisaient les entretiens pouvaient être plus concentrés. L'orthopédagogue a posé des questions aux élèves en se servant du guide d'entretien métalinguistique (voir annexe 3).

L'orthopédagogue a enregistré les réponses orales avec l'enregistreur vocal de son téléphone cellulaire.

Par la suite, l'orthopédagogue et les élèves ont effectué deux activités de négociation en contexte de dictée (deuxième phase de la démarche d'E/A). Les activités de négociation portaient sur l'accord dans le SN uniquement. Puisqu'il s'agissait de leur première expérience de négociation morphosyntaxique, l'orthopédagogue aidait beaucoup les élèves à formuler des arguments en s'appuyant sur leurs connaissances en lien avec les accords grammaticaux.

Troisième rencontre

À la troisième rencontre, l'orthopédagogue et les élèves ont d'abord construit un tableau d'ancrage comme cela avait été fait lors de la première rencontre. Cela correspond à la phase 1 du dispositif. Cette fois-ci, toutefois, le tableau d'ancrage portait sur l'identification et l'accord du verbe conjugué dans une phrase. Subséquemment, les élèves ont fait deux activités de négociation en contexte de dictée (phase 2). Avant chaque activité de négociation, l'orthopédagogue leur a rappelé de quelle façon ils pouvaient formuler des arguments convaincants afin de négocier avec leurs pairs. Les activités de négociation ont porté sur l'accord dans le SN ainsi que sur l'accord du verbe conjugué.

À la fin de la rencontre, les élèves ont joué au même jeu que lors de la première rencontre, mais en utilisant les cartes portant sur l'accord du verbe (voir annexe 13). Les élèves devaient alors piger des cartes sur lesquelles se trouvaient des questions à propos de l'identification du verbe dans une phrase et de son accord avec le sujet. Chacun leur tour, les élèves pigeaient une carte et pouvaient avancer sur le jeu une fois le verbe identifié ou accordé.

Tableau 1
 Activités réalisées lors des rencontres de la mise à l'essai 1

Rencontres	Activités réalisées
Rencontre 1 (60 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation d'une dictée en sous-groupe (voir annexe 2). • Enseignement systématique (PHASE 1) : identification des catégories grammaticales dans le SN et accords dans le SN. Création d'un tableau d'ancrage. • Consolidation des apprentissages : jeu pédagogique — syntagme nominal (voir annexe 12).
Rencontre 2 (60 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation des entretiens métalinguistiques individuels en lien avec la dictée de la rencontre 1 (guide à l'annexe 3). • Réalisation de deux activités de négociation en contexte de dictée concernant l'accord dans le SN (PHASE 2).
Rencontre 3 (60 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement systématique (PHASE 1) : le verbe conjugué (l'identifier, le conjuguer). Création d'un tableau d'ancrage. • Réalisation de deux activités de négociation en contexte de dictée concernant l'accord dans le SN et l'accord du verbe avec le sujet. • Consolidation des apprentissages : jeu pédagogique — syntagme verbal (voir annexe 13).

4.1.3 Analyse et interprétation des données de la mise à l'essai 1

Nous présentons, dans cette section, l'analyse et l'interprétation des données recueillies à l'aide des différents outils développés dans le cadre de cette recherche. Les données recueillies et analysées concernent, plus spécifiquement, les interactions entre les élèves, l'orthopédagogue et le dispositif. En ce sens, les données sont présentées selon les deux catégories suivantes : 1) l'observation du développement de la réflexion métalinguistique des élèves; et 2) l'étayage offert par l'orthopédagogue.

4.1.3.1 L'observation du développement de la réflexion métalinguistique des élèves

Le deuxième objectif de notre recherche était de mettre à l'essai le dispositif en tenant compte du déploiement de la réflexion métalinguistique des élèves. Ainsi, puisque

la réflexion métalinguistique ne peut être observée directement, nous avons recueilli des données à propos des procédures morphosyntaxiques mobilisées et verbalisées par ceux-ci au cours des entretiens métalinguistiques ou des activités de négociation en contexte de dictée. En effet, comme nous l'avons mentionné dans le troisième chapitre de cette thèse, nous devons traduire la réflexion métalinguistique sous forme de manifestations observables et mesurables. À cet effet, nous avons utilisé la grille de classification des procédures utilisées par les élèves pour justifier le choix de leurs accords grammaticaux (voir la version 1 de la grille à l'annexe 4).

Nous avons classé les justifications émises par les élèves selon trois procédures : 1) la justification grammaticale est non pertinente; 2) la justification grammaticale est pertinente, mais elle ne fait pas référence à la chaîne syntagmatique; et 3) la justification fait référence à la chaîne syntagmatique. Le plan méthodologique initial prévoyait qu'une comparaison soit effectuée entre les entretiens métalinguistiques de la première rencontre et ceux de la dernière rencontre. Or, puisque les rencontres ont cessé plus tôt que prévu en raison de la pandémie de la COVID-19, le deuxième entretien métalinguistique, prévu à la dernière rencontre des mises à l'essai, n'a pu avoir lieu. Afin d'avoir quand même un portrait du développement de la réflexion métalinguistique des élèves au fil des rencontres, nous avons analysé les procédures verbalisées par les élèves lors du premier entretien et lors des activités de négociation des rencontres 2 et 3. Les procédures utilisées par les élèves (élèves L, G et C) selon leurs justifications sont présentées dans le tableau 2. Toutes les justifications métalinguistiques, pour l'entretien métalinguistique et les activités de négociation en contexte de dictée des deux rencontres, ont été relevées et sont présentées dans ce tableau. Au tableau 3, nous présentons le nombre total de justifications mentionnées par les élèves selon chaque type de justification métalinguistique.

Tableau 2

Mise à l'essai 1 — Classification des procédures utilisées par les élèves pour justifier les accords grammaticaux au cours de l'entretien métalinguistique (rencontre 1) et des rencontres 2 et 3

ÉLÈVE L			
Justifications	Entretien métalinguistique	Rencontre 2	Rencontre 3
Justification grammaticale non pertinente	<p>O : Là, tantôt, tu me disais, ça c'est un nom, ça, c'est un déterminant, mais tu fais comment?</p> <p>L : Ben... je trouve les noms...</p> <p>O : Et comment tu fais pour savoir que c'est un nom?</p> <p>L : Ben... je trouve les noms, là.]</p> <p>(1)</p>	<p>L : C'est un homophone! (pour le mot « sont » qui est un verbe)</p> <p>(1)</p>	<p>O : Pourquoi t'as écrit « ces » avec un « c », toi?</p> <p>L : Je ne sais pas.</p> <p>-----</p> <p>O : Pourquoi, toi, tu as écrit un « t », toi un « s », toi t'as mis...</p> <p>L : Ben parce que tu m'as dit la réponse!</p> <p>O : Non. Au début, tu avais mis « t », puis t'as mis un « s », puis je t'ai demandé pourquoi tu l'avais changé.</p> <p>L : Ben, à cause que j'ai mis un « t ».</p> <p>O : Mais, ça peut être un « s ».</p> <p>L : Ben, tu m'as dit, pourquoi t'as mis un « s »...</p> <p>O : Ah, mais je n'ai pas dit de réponse.</p> <p>L : Ah, mais ça m'a chamboulé le cerveau! (Contrat didactique)</p> <p>-----</p> <p>O : « Sont », pourquoi t'as mis un « t », L?</p> <p>L : Euh... à cause que... j'sais pas.</p> <p>(3)</p>
Justification grammaticale pertinente, mais elle ne fait pas référence à la chaîne syntagmatique	<p>L : Ben, c'est à cause du déterminant (trouve le nom en se fiant au déterminant qui est devant).</p> <p>-----</p> <p>L : Ben, je me pose la question, je tu il nous vous ils.</p> <p>(2)</p>	<p>O : là, c'est quelle classe de mots? L?</p> <p>L : Un nom!</p> <p>O : Comment tu fais pour le savoir?</p> <p>L : Euh... parce qu'il y a un adjectif.</p> <p>-----</p> <p>O : Il est féminin? C'est une feuille... Ça, je suis d'accord. Puis... pluriel... euh, singulier, pourquoi?</p> <p>L : Parce que, sinon, ce serait DES magnifiques feuilles.</p> <p>-----</p> <p>L : Puis à « colorées »! Parce que c'est un adjectif!</p> <p>(3)</p>	<p>L : Non, non! À cause que, les couleurs, c'est des adjectifs.</p> <p>-----</p> <p>O : Sont, c'est quoi, ici?</p> <p>L : Ah, je sais c'est quoi. Un adjectif. Ah, un verbe!</p> <p>O : Pourquoi c'est un verbe?</p> <p>L : Avec « être ».</p> <p>-----</p> <p>O : « Détestables », c'est quelle classe de mots?</p> <p>L : Pluriel. Euh... non, non! Adjectif!</p> <p>O : Pourquoi?</p> <p>L : Euh... parce que ça décrit quelque chose.</p> <p>-----</p> <p>O : Ah oui? Pourquoi c'est un déterminant?</p> <p>L : À cause que « ses » aussi, c'est un déterminant.</p> <p>(4)</p>

Tableau 2
 Mise à l'essai 1 — Classification des procédures utilisées par les élèves pour justifier les accords grammaticaux au cours de l'entretien métalinguistique (rencontre 1) et des rencontres 2 et 3 (*suite*)

ÉLÈVE L (<i>suite</i>)			
Justifications	Entretien métalinguistique	Rencontre 2	Rencontre 3
Justification qui fait référence à la chaîne syntagmatique	L : Tu peux mettre très devant. (1)	<p>L : Euh... ben il est dans le même groupe du nom.</p> <p style="text-align: center;">-----</p> <p>L : Je peux le remplacer par « amis » (guidage par O).</p> <p style="text-align: center;">-----</p> <p>L : On peut mettre un/une devant, le/la.</p> <p style="text-align: center;">-----</p> <p>O : [...] tu as fait comment pour savoir que c'était un adjectif, L?</p> <p>L : Euh... très magnifiques et très colorées.</p> <p style="text-align: center;">-----</p> <p>On peut mettre « très » devant. (5)</p>	

Tableau 2

Mise à l'essai 1 — Classification des procédures utilisées par les élèves pour justifier les accords grammaticaux au cours de l'entretien métalinguistique (rencontre 1) et des rencontres 2 et 3 (*suite*)

Élève G			
Justifications	Entretien métalinguistique	Rencontre 2	Rencontre 3
Justification grammaticale non pertinente	G : Ben, étoile, je sais que c'est un nom. (1)		O : Mais, pourquoi c'est un déterminant, « ces »? G : Ben, c'est plus un homophone. ----- G : « Bleues », ben c'est un « x ». O : Pourquoi? G : Ben, je sais pas quoi dire, mais c'est un « x ». (2)
Justification grammaticale pertinente, mais ne fait pas référence à la chaîne syntagmatique	G : En avant, j'essaie de mettre je, tu il, nous, vous, ils. (1)	G : Ben, si c'est un nom, on peut le toucher, on peut le voir... ----- O : « sauterelle », c'est un nom. Comment tu fais pour le savoir? G : Ben, « jolies », on sait que c'est un adjectif. Puis « ces », on sait que c'est un déterminant. ----- O : « jolies », comment tu sais que c'est un adjectif? G? G : On sait que ça décrit le nom. Ça dit comment qu'il est. ----- O : Mais ce serait quoi comme classe de mots? G? G : Ben, c'est un verbe! O : Pourquoi? G : Ben, « sont », c'est le verbe « être ». (4)	O : Mais là, si on trouve des arguments, pourquoi? G : Ben moi, j'ai mis un « s », parce que, premièrement, « ces », en avant, il est pluriel. ----- O : « Bleues », lui? C'est quoi sa classe de mots? G : C'est un... adjectif. O : Oui, pourquoi? C'est quoi ta preuve? G : Ça (l'adjectif) décrit un nom. ----- O : « Apparaîtront »? C'est quoi, ça, comme... Oui? G : C'est un verbe. O : Oui, pourquoi tu sais que c'est un verbe? G : Ben... je peux mettre un pronom devant. ----- G : Ça serait un « t »! Un « t »! O : Mais pourquoi? T'as l'air sûr? G : Parce que c'est un verbe! O : Parce que c'est un verbe. Mais je l'accorde avec quoi? G : Non, c'est un « s », parce qu'il n'y a pas de pronom devant. ----- O : Mais ce qui manque, ce que j'aimerais que tu me dises, « sont », c'est quelle classe de mots? Oui, G? G : Euh... sont, ben c'est un... attends... un pronom. O : Ah oui? Pourquoi c'est un pronom? G : Ben, parce que ça remplace le « il » et le « elle ». (5)

Tableau 2

Mise à l'essai 1 — Classification des procédures utilisées par les élèves pour justifier les accords grammaticaux au cours de l'entretien métalinguistique (rencontre 1) et des rencontres 2 et 3 (*suite*)

Élève G (<i>suite</i>)			
Justifications	Entretien métalinguistique	Rencontre 2	Rencontre 3
La justification fait référence à la chaîne syntagmatique		<p>G : On peut l'effacer. O : Êtes-vous d'accord? G : Ces sauterelles. (Avec soutien de O) (1)</p>	<p>G : Euh, ben, il y a, je peux remplacer et je peux ajouter. O : Oui. Tu peux remplacer par quoi, « petites »? G : Euh, ben « petites »... O : Par un autre adjectif? G : « Grosses ». O : Oui, « grosses ». Pis tu peux ajouter quel mot devant? C : « très »! O : « Très », super! G : Ces très petites... (avec guidage) ----- G : Ne pas! O : Oui! Tu l'encadres. Ça c'est la orange, dans tes pancartes. (Guidage) ----- O : Qu'est-ce qu'on peut faire pour savoir que c'est un adjectif? G : On peut le remplacer. ----- O : Quelle pancarte que je peux utiliser pour le verbe? Pour trouver que c'est un verbe? Qu'est-ce qu'on a vu tantôt? G : Ne pas! (Il montre sa pancarte au groupe). (4)</p>

Tableau 2

Mise à l'essai 1 — Classification des procédures utilisées par les élèves pour justifier les accords grammaticaux au cours de l'entretien métalinguistique (rencontre 1) et des rencontres 2 et 3 (*suite*)

Élève C			
Justifications	Entretien métalinguistique	Rencontre 2	Rencontre 3
Justification grammaticale non pertinente	<p>O : Comment tu fais pour trouver les verbes?</p> <p>C : Hum... (silence). Ben, je ne suis pas capable de l'expliquer, je suis juste capable de les dire.</p> <p>(1)</p>		<p>O : Pourquoi, toi, tu as mis un « s » et pourquoi, toi, tu n'en as pas mis?</p> <p>C : Ah ben moi, c'est parce que je l'ai oublié.</p> <p>-----</p> <p>O : Elles n'apparaîtront pas bientôt. Mais là, je l'accorde avec quoi, « apparaîtront »? Parce que, là, ici, j'ai un « s », ici j'ai un « t », ici j'ai... ici, j'en n'ai pas. Faque j'ai trois façons différentes qu'il est écrit.</p> <p>C : Moi, c'est parce que je l'avais oublié. C'est que je voulais le marquer, dans ma tête, mais, pendant que j'étais occupé à écrire, je l'ai pas vu.</p> <p>-----</p> <p>O : Sinon, moi, j'aimerais ça vous montrer « détestables ».</p> <p>« Détestables », là, c'est quelle classe de mots?</p> <p>C : C'est un mot qu'on écrit pas souvent, faque...</p> <p>(1)</p>
Justification grammaticale pertinente, mais ne fait pas référence à la chaîne syntagmatique	<p>C : Avait, c'en est un, <u>parce que c'est le verbe avoir</u>.</p> <p>O : Ah, parfait! Pis tu le sais, parce que c'est le verbe avoir?</p> <p>C : Oui, et aussi <u>parce qu'il y a un il en avant</u>.</p> <p>-----</p> <p>C : Ça, ce serait un déterminant.</p> <p>O : Fait que, dans le fond, <u>tu trouves un nom avant, puis après tu sais que t'as déterminant devant</u>. C'est ça ta stratégie?</p> <p>C : Oui.</p> <p>(2)</p>	<p>C : Parce que, en avant de « feuilles », il y a « magnifique », pis « magnifique » il est singulier. (Conception erronée : pour faire l'accord, on regarde le mot devant).</p> <p>(1)</p>	<p>C : C'est parce qu'il y a beaucoup de personnes voisines. Parce qu'il y a les chats, pis il y a la voisine. (à la question : pourquoi il y a un « t » à « sont »)</p> <p>(1)</p>
La justification fait référence à la chaîne syntagmatique			<p>C : On peut ajouter un mot.</p> <p>-----</p> <p>C : On peut l'effacer. (En montrant sa pancarte).</p> <p>(2)</p>

Tableau 3

Total des justifications pour chaque élève en fonction des types de justifications métalinguistiques pour la mise à l'essai 1

Élèves	Justification grammaticale non pertinente			Justification grammaticale pertinente, mais ne fait pas référence à la chaîne syntagmatique			Justification qui fait référence à la chaîne syntagmatique		
	E	R2	R3	E	R2	R3	E	R2	R3
Élève L	1	1	3	2	3	4	1	5	0
Élève G	1	0	2	1	4	5	0	1	4
Élève C	1	0	1	2	1	1	0	0	2

Légende :
E : Entretien métalinguistique
R2 : Rencontre 2
R3 : Rencontre 3

Le recours aux manipulations syntaxiques

L'un des constats effectués, à la suite de l'analyse des justifications des élèves, est que les élèves ont très peu recours aux manipulations syntaxiques lors des activités de négociation des rencontres 2 et 3. Même si l'orthopédagogue effectue un enseignement systématique à propos des manipulations syntaxiques, les élèves utilisent beaucoup d'arguments de type morphosémantique et très peu d'arguments de type morphosyntaxique. Lors de l'entretien métalinguistique, un seul élève (élève C) a recours à une manipulation syntaxique afin d'identifier l'adjectif (« tu peux mettre très devant »). Toutefois, pour identifier un verbe, l'élève utilise un argument morphosémantique. En effet, lorsque l'orthopédagogue lui demande comment il s'y prend pour identifier un verbe conjugué dans une phrase, il mentionne : « Ben, je ne suis pas capable de l'expliquer, je suis juste capable de les dire ». Un constat similaire se dégage en observant les justifications émises par l'élève G. Lors de la deuxième rencontre, par exemple, cet élève a recours à des procédures morphosémantiques plutôt que morphosyntaxiques. En effet, afin de justifier la raison pour laquelle le mot « jolies » est un adjectif, l'élève G répond : « On sait que ça décrit le nom. Ça dit comment qu'il est ». Nous faisons le même constat

pour l'élève L. Lorsque l'orthopédaogogue demande à l'élève L comment il fait pour identifier les noms, il répond : « Ben... je trouve les noms, là ».

En revanche, nous pouvons observer une augmentation, chez une majorité d'élèves, des justifications faisant référence à la chaîne syntagmatique au fil des rencontres. L'élève G, par exemple, n'utilise aucun argument faisant référence à la chaîne syntagmatique lors de l'entretien métalinguistique de la rencontre 1. Lors de l'activité de négociation de la rencontre 2, il utilise une manipulation syntaxique pour l'adjectif (effacement), et lors de la rencontre 3, il utilise à quatre reprises des manipulations syntaxiques. L'élève C, de son côté, n'émet aucune justification faisant référence à la chaîne syntagmatique lors de l'entretien métalinguistique de la rencontre 1. À la rencontre 2, il n'en produit pas non plus, mais il mentionne deux justifications faisant référence à la chaîne syntagmatique à la rencontre 3. Il utilise la manipulation syntaxique de l'ajout et celle de l'effacement. Pour l'élève L, le nombre de justifications faisant référence à la chaîne syntagmatique augmente entre l'entretien métalinguistique et la rencontre 2. Par contre, ce nombre diminue considérablement à la troisième rencontre. En effet, il propose une justification faisant référence à la chaîne syntagmatique lors de l'entretien métalinguistique de la rencontre 1. Il produit cinq justifications faisant référence à la chaîne syntagmatique lors de la rencontre 2, mais aucune lors de la rencontre 3.

Dans le journal de bord, l'orthopédaogogue note des informations en lien avec l'utilisation des manipulations syntaxiques. Ces informations sont liées à des observations réalisées lors de la phase 1 du dispositif, soit l'enseignement systématique de notions liées à l'accord dans le SN. Après la première rencontre, elle écrit :

Lorsque j'ai demandé aux élèves s'ils savaient ce qu'étaient les manipulations syntaxiques, ils ne le savaient pas. Lorsque je leur ai parlé de l'ajout, du remplacement, de l'effacement... ils ne savaient pas non plus ce que c'était. Ils savaient ce qu'était le groupe du nom et ils connaissaient les classes grammaticales du nom, de l'adjectif et du déterminant. – Extrait du journal de bord de l'orthopédaogogue, rencontre 1

Ainsi, l'orthopédagogue remarque que les élèves connaissent le métalangage se rapportant aux classes grammaticales dans le SN : groupe du nom, déterminant, adjectif et nom. Par contre, les élèves ne connaissent pas le métalangage se rapportant aux manipulations syntaxiques : ajout, remplacement, effacement et encadrement. Ils ne sont donc pas en mesure d'utiliser une manipulation syntaxique pour identifier une catégorie grammaticale dans le SN. Elle écrit aussi, après la troisième rencontre :

Il est quand même assez facile pour les élèves de trouver un verbe dans une phrase. Or, je me rends compte qu'ils utilisent beaucoup la signification (la sémantique) plutôt que d'utiliser des manipulations syntaxiques pour identifier les classes grammaticales. Par exemple, un élève ne considérerait pas le mot « miaule » comme un verbe dans la phrase « ils miaulent », car il n'avait jamais eu à conjuguer ce verbe auparavant. Il a mentionné que c'était un adjectif, puis un nom. Il est également difficile pour les élèves de trouver le sujet avec lequel un verbe s'accorde. Ils vont souvent essayer de trouver un pronom ou un nom devant le verbe, mais n'utilisent aucune manipulation pour trouver le sujet.
– Extrait du journal de bord de l'orthopédagogue, 10 mai 2020

Selon l'orthopédagogue, les élèves ont très peu recours, au cours des trois rencontres, aux manipulations syntaxiques pour identifier les catégories grammaticales. Ils utilisent beaucoup de procédures sémantiques. Ainsi, même si nous constatons une légère augmentation des justifications faisant référence à la chaîne syntagmatique, ce constat doit être nuancé selon les observations de l'orthopédagogue. D'autres rencontres auraient été nécessaires pour mieux observer le recours aux manipulations syntaxiques.

Les conceptions des élèves liées à la morphosyntaxe

La réalisation de la première mise à l'essai du dispositif nous a aussi amenés à mettre en évidence les conceptions des élèves en ce qui concerne la morphosyntaxe. Ces conceptions ont émergé de l'analyse des verbalisations des élèves au cours des trois rencontres de mise à l'essai du dispositif. Nous pensons qu'il est important de mettre en lumière ces conceptions, puisqu'elles peuvent être un frein à l'amélioration de la réflexion

métalinguistique. En outre, l'identification de ces conceptions nous a permis d'apporter des ajustements au dispositif afin qu'il permette de les faire évoluer. Nous appelons ces conceptions, qui peuvent nuire au développement de la réflexion métalinguistique, des « conceptions erronées », car elles sont en rupture avec le savoir morphosyntaxique. Nous avons donc relevé, dans les verbatims d'élèves, des passages où ces conceptions erronées peuvent être identifiées. Nous souhaitons ainsi mieux comprendre ce qui pouvait faire obstacle au développement de la réflexion métalinguistique afin de prévoir des outils, dans le dispositif, qui permettraient aux élèves de les surpasser.

La première conception erronée identifiée chez les élèves est la suivante : l'homophone est une catégorie grammaticale. Par exemple, lorsque l'élève G mentionne que le mot « sont » est un verbe, car il s'agit du verbe « être », l'élève L lui répond alors : « C'est un homophone! ». Puis, à un autre moment, lorsque l'orthopédagogue demande à l'élève G pourquoi il pense que « ces » est un déterminant, il répond : « Ben, c'est plus un homophone. ». L'orthopédagogue lui mentionne alors : « Ce n'est pas une classe de mots, l'homophone. L'homophone, ça veut dire que ça peut s'écrire de différentes façons. Mais la classe de mots, il avait raison, L, c'est un déterminant. ».

Dans les verbatims d'élèves ou dans le journal de bord de l'orthopédagogue, nous relevons également des éléments qui se rapportent à une conception négative de l'erreur. Nous remarquons en effet, dans les propos des élèves, que ceux-ci peuvent concevoir l'erreur comme étant négative. Au début d'une activité de négociation, lorsque les élèves observent la production de leurs pairs, l'élève G mentionne : « J'ai déjà reconnu plein d'erreurs. ». Aussi, lorsque l'orthopédagogue leur demande de souligner les mots « magnifiques » et « feuilles », car ils ne sont pas accordés de la même façon pour tout le monde, l'élève C dit : « On l'a eu mal? ». L'élève G demande, quant à lui : « Je peux-tu remettre mon *e* ici? » avant même de commencer la discussion, car il a repéré une erreur qui, selon lui, doit être immédiatement corrigée. L'orthopédagogue écrit d'ailleurs, dans son journal de bord :

La conception de l'erreur négative est encore bien présente. « Ah, moi je n'ai pas mis de S, mais c'est juste parce que j'ai oublié! » « Lui, il a mis un X mais ce n'est pas ça, c'est un S! ». Les élèves réagissent fortement une fois qu'ils s'éloignent et regardent les productions des autres. Ils voudraient s'empresser d'aller corriger leur propre production en regardant celle des autres. – Extrait du journal de bord de l'orthopédagogue, 10 mars 2020

La troisième conception identifiée est en lien avec la notion du donneur-receveur d'accord. Des verbatims analysés, nous relevons plusieurs propos où les élèves mentionnent que le nom s'accorde avec le déterminant. Aussi, certains mentionnent qu'ils accordent le nom avec le mot placé devant. Par exemple, lorsque l'orthopédagogue demande à l'élève C d'expliquer pourquoi il a accordé le mot « feuille » au singulier, il répond : « parce que, en avant de “feuille”, il y a “magnifique”, pis “magnifique” il est singulier. » Ainsi, par cette justification, nous voyons que cet élève croit que le nom doit être accordé avec le mot devant, peu importe sa catégorie grammaticale. Aussi, à un autre moment, lorsque l'orthopédagogue demande à l'élève G de dire comment il a fait pour effectuer les accords grammaticaux dans une phrase, il répond : « Ben, premièrement, je trouve le nom. Je regarde (ensuite) le déterminant autour et l'adjectif s'il y en a un. Si, admettons, le déterminant a un *s*, ben, ici c'est *les*, ben je vais aller ajouter le pluriel au nom ».

À la prochaine section, nous présentons les analyses qui concernent plus spécifiquement l'étayage offert par l'orthopédagogue.

4.1.3.2 L'étayage offert par l'orthopédagogue

Des verbatims analysés, nous relevons plusieurs propos nous permettant d'observer de quelle façon l'orthopédagogue réalise un étayage orthopédagogique à l'aide du dispositif. En effet, nous identifions des éléments, à l'intérieur des verbatims d'élèves ou dans le journal de bord, qui se rapportent à l'aide opportune pouvant être donnée par l'orthopédagogue afin de faire avancer la réflexion métalinguistique des élèves. Puisque les activités de négociation placent les élèves devant un problème morphosyntaxique, l'étayage de l'orthopédagogue vise à les aider à le résoudre.

Dans son journal de bord, l'orthopédagogue écrit que les élèves ont de la difficulté à verbaliser leurs pensées et à expliquer leur raisonnement grammatical. Elle mentionne qu'elle doit les aider en clarifiant leur pensée, en les amenant à utiliser un métalangage grammatical et des manipulations syntaxiques pour appuyer le choix de leurs accords. Nous relevons les deux extraits suivants dans le journal de bord :

(Extrait 1) Les élèves ont parfois de la difficulté à négocier en utilisant des manipulations syntaxiques. Souvent, je dois leur expliquer des règles au lieu de les laisser négocier, sinon ils n'arrivent pas à appuyer leur raisonnement avec des arguments. » - Journal de bord de l'orthopédagogue, rencontre 2

(Extrait 1) Les élèves, avec mon aide, parviennent à utiliser des manipulations syntaxiques. Il faut toutefois que je les questionne et que je les amène à utiliser des « stratégies » pour prouver qu'il s'agit bien d'un adjectif, d'un nom, etc. – Extrait du journal de bord de l'orthopédagogue, rencontre 3

Dans les verbatims d'élèves, nous identifions un extrait qui corrobore ces réflexions écrites par l'orthopédagogue dans son journal de bord. Cet extrait indique qu'il y a bel et bien un étayage qui se fait pendant les activités de négociation. L'orthopédagogue (O) prend le temps de féliciter l'élève (C) qui cherche dans ses pancartes pour identifier une catégorie grammaticale à l'aide de manipulations syntaxiques :

O : [...] « Petites », c'est quoi, comme classe de mots? Je vais demander à C. « Petites », c'est quelle classe de mots? Est-ce que c'est un nom, un déterminant, un adjectif?

C : Euh... (cherche dans ses pancartes).

O : Ah, c'est très bien, C regarde dans ses pancartes pour s'aider, moi je trouve ça super. On lui donne le temps de réfléchir.

Dans l'extrait suivant, l'orthopédagogue (O) pose plusieurs questions à l'élève (G) afin de l'aider à justifier, à l'aide d'arguments syntaxiques, le choix de ses accords grammaticaux :

G : C'est un adjectif.

O : Comment tu fais pour le savoir?

G : Ben, ça décrit, encore une fois, le nom.

O : Oui, et est-ce que tu peux utiliser des manipulations?

G : Tu peux mettre... ne sont... euh, tu peux dire « très énergiques » devant.

O : Les sauterelles sont très énergiques.

Dans ces deux extraits, l'orthopédagogue pose des questions aux élèves et les encourage à utiliser un métalangage grammatical pour justifier le choix de leurs accords. Nous observons ainsi que l'orthopédagogue réalise un étayage, à l'aide du dispositif, en utilisant le questionnement et le renforcement positif.

Si nous relevons des passages où l'étayage de l'orthopédagogue permet de faire avancer la réflexion métalinguistique des élèves, nous en relevons d'autres où l'étayage est, à notre avis, inefficace, puisqu'il cause une rupture dans la négociation. Nous observons, par exemple, que l'orthopédagogue peut donner une réponse à un élève au lieu de le questionner afin de l'aider à formuler lui-même la réponse. Aussi, à certains moments, elle parle trop rapidement au lieu de laisser du temps de réflexion aux élèves. Par exemple, dans l'extrait suivant, au lieu de laisser les deux élèves (L et G) argumenter entre eux pour justifier leurs points de vue, l'orthopédagogue valide rapidement la réponse de l'élève G :

O : [...] Ici, là, « détestables », tu peux mettre « très » devant. On peut aussi le remplacer par « gros ». Faque là, « détestables », si c'est un adjectif, je l'accorde avec quoi?

L : Avec « ma voisine ».

G : Non, avec « les chats ».

O : Oui, ce sont les chats qui sont détestables.

Lorsque l'élève L mentionne que l'accord doit se faire avec « ma voisine », l'élève G n'est pas d'accord. Il répond que l'accord doit plutôt se faire avec « les chats ». Pour aider les élèves à négocier davantage, l'orthopédagogue aurait pu demander à l'élève G d'expliquer à l'élève L pourquoi, selon lui, l'accord doit se faire avec « les chats ». Après l'explication de l'élève L, l'élève G aurait pu, lui aussi, expliquer son point de vue. Un consensus aurait peut-être émergé de cette négociation entre les deux élèves. Ainsi, au lieu de valider la réponse de l'élève et, de ce fait, mettre fin à la négociation, l'orthopédagogue aurait pu questionner davantage les élèves.

En analysant les verbatims d'élèves, nous identifions un autre passage où la réflexion des élèves est interrompue par l'orthopédagogue. Dans l'extrait suivant, par

exemple, l'orthopédagogue valide elle-même les manipulations syntaxiques en les testant dans un contexte de phrase au lieu de demander à l'élève C de le faire :

C : On peut l'effacer (*en montrant sa pancarte*).

O : On peut l'effacer. Merci, C. Ces fleurs apparaîtront bientôt. Ça fonctionnerait.

C : On peut ajouter un mot.

O : Oui, tu peux ajouter « très » devant. Ces fleurs très bleues apparaîtront bientôt. Et est-ce que je pourrais le remplacer par un autre adjectif, comme « grosses »? Ces petites fleurs grosses apparaîtront bientôt.

Dans cet extrait, nous voyons que l'élève C nomme des manipulations syntaxiques afin d'identifier la catégorie grammaticale de l'adjectif. En effet, il mentionne que l'adjectif « bleues » peut être effacé et que l'on peut ajouter un mot. L'orthopédagogue valide la réponse et elle vérifie la grammaticalité de la phrase avec les deux manipulations syntaxiques (« ces fleurs apparaîtront bientôt » et « ces fleurs très bleues apparaîtront bientôt »). Or, comme le mentionnent Chartrand, Lord, et al. (2016), les manipulations syntaxiques doivent être utilisées comme des outils d'analyse et les élèves ne doivent pas se contenter de nommer une manipulation; ils doivent aussi l'appliquer dans la phrase pour prouver leur point de vue. Ainsi, dans la situation décrite plus haut, l'orthopédagogue aurait pu demander à l'élève C de tester la manipulation dans la phrase au lieu de le faire pour lui. Nous constatons toutefois que l'orthopédagogue a conscience qu'à certains moments, elle aide trop les élèves au lieu de les amener à tester leurs hypothèses par eux-mêmes. En effet, dans le journal de bord, elle écrit :

[...] souvent, ils vont dire « je peux utiliser ne... pas », mais ne l'essaient pas ensuite dans la phrase. Comme intervenante, je vais au-devant et je le fais pour eux. Il faudrait demander aux élèves de l'essayer (ex. : Ah, oui? Peux-tu l'essayer avec notre phrase pour vérifier que ça fonctionne bien?). – Extrait du journal de bord de l'orthopédagogue, 10 mars 2020

Aussi, en analysant les verbatims des élèves, nous pouvons identifier des passages qui se rapportent à la présence du contrat didactique. Plus précisément, nous voyons que les élèves essaient parfois de « deviner » les réponses en se fiant à certains gestes ou

paroles de l'orthopédagogue. Cette manifestation du contrat didactique est présente dans l'extrait suivant :

O : [...] Mais là, moi, j'aimerais ça savoir... pourquoi, toi, tu as écrit un « t », toi un « s », toi t'as mis...

L : Ben parce que tu m'as dit la réponse!

O : Non. Au début, tu avais mis « t », et ensuite tu as mis un « s », et je t'ai demandé pourquoi tu l'avais changé.

L : Ben, à cause que j'ai mis un « t ».

O : Mais, ça peut aussi être un « s ».

L : Ben, tu m'as dit, pourquoi tu as mis un « s » ...

O : Ah, mais je n'ai pas dit de réponse, je t'ai seulement demandé pourquoi.

L : Ah, mais ça m'a chamboulé le cerveau!

Dans cet extrait, nous voyons que l'élève L dit à l'orthopédagogue qu'elle lui a « donné » la réponse. L'orthopédagogue ne lui avait pourtant pas donné de réponse. En effet, elle avait demandé à l'élève L la raison pour laquelle il avait modifié une marque d'accord. Cette question posée a amené l'élève à changer sa réponse, se disant qu'il avait dû commettre une erreur. Il a donc remis la marque d'accord choisie au début. Cette situation nous amène à constater qu'il est important que l'orthopédagogue soit en mesure d'identifier ces moments où les élèves tentent de deviner une réponse en se fiant à ses gestes ou à ses paroles. Lorsque cela se produit, elle peut leur faire prendre conscience qu'ils tentent de deviner une réponse en s'appuyant sur des indices. À ce moment, elle peut les amener à réfléchir à leurs choix d'accord en utilisant des procédures morphosyntaxiques.

4.1.4 Les améliorations à apporter à la suite de la mise à l'essai 1

Les données recueillies et analysées ainsi que les réflexions qui en ont émergé nous ont amenés à faire des choix quant aux améliorations à apporter au dispositif de négociation morphosyntaxique à la suite de la première mise à l'essai. Nous détaillons ici chacune des modifications que nous avons choisi d'apporter au dispositif en précisant les raisons ayant guidé ces choix.

▪ **Création d'un guide de l'orthopédagogue :**

Nous avons fait le choix, après la première mise à l'essai du dispositif, de créer un guide de l'orthopédagogue (voir annexe 6). Notre objectif, en créant ce guide, était que l'orthopédagogue puisse mieux se préparer aux activités de négociation et, conséquemment, offrir un étayage favorisant davantage la réflexion métalinguistique des élèves. Dans ce guide, nous avons prévu des questions de relance à poser aux élèves pour les amener à réfléchir et à faire évoluer leurs conceptions. Pour rédiger les questions de relance, nous avons utilisé les conceptions erronées que nous avons identifiées chez les élèves en analysant les verbatims. Par exemple, nous avons prévu des questions de relance à poser à un élève s'il mentionne que l'homophone constitue une catégorie grammaticale.

De même, nous avons ajouté, dans le guide, une section concernant le statut de l'erreur. En effet, nous pensions qu'il était important que l'orthopédagogue soit à l'affût des commentaires qui dénotent une conception négative de l'erreur chez les élèves. Selon nous, il est normal que les élèves souhaitent corriger leurs erreurs lorsqu'ils s'aperçoivent qu'ils en ont fait une. En classe, c'est d'ailleurs souvent de cette façon qu'ils procèdent : lorsqu'une erreur est repérée, elle est immédiatement corrigée. Les élèves, n'étant peut-être pas habitués à réaliser des activités de négociation, doivent toutefois parvenir à déplacer le statut de l'erreur négatif vers un statut de l'erreur constructif. Comme le soulignent Haas et Maurel (2009), l'erreur est un objet de discussion et une source de réflexion qui mène à un progrès lors des activités de négociation. L'erreur en soi n'est pas importante; c'est plutôt le processus qui l'est. Nous pensions donc qu'il était important de préciser, dans le guide de l'orthopédagogue, des pistes de réflexion afin que l'orthopédagogue soit à l'affût des commentaires qui dénotent une conception négative de l'erreur. Ainsi, il peut se préparer à mieux intervenir.

Nous pensons que ce guide peut être utile à l'orthopédagogue afin qu'il puisse se préparer aux activités de négociation. Nous ne l'envisageons pas comme une « recette » à suivre de façon rigoureuse, mais plutôt comme une liste de conseils que l'orthopédagogue peut garder en tête lorsqu'il effectue des activités de négociation avec ses élèves.

▪ **Création d'une animation vidéo :**

En analysant les données issues des verbatims et du journal de bord de l'orthopédagogue, nous avons constaté une difficulté chez les élèves à négocier en utilisant des arguments, notamment en ayant recours à des manipulations syntaxiques. Même si l'orthopédagogue leur avait expliqué le fonctionnement des activités de négociation en contexte de dictée, les élèves avaient beaucoup de difficulté à argumenter entre eux. Il pouvait être difficile pour eux de formuler des arguments en s'appuyant sur leurs connaissances morphosyntaxiques. En outre, ils avaient très peu recours à des manipulations syntaxiques afin d'identifier les catégories grammaticales des mots. Aussi, ils semblaient percevoir l'activité comme étant une « chasse à l'erreur », soit une activité où le but était seulement de repérer les erreurs dans leurs productions. Les justifications passaient au second plan pour eux. Pour améliorer le dispositif afin qu'il amène les élèves à négocier des savoirs grammaticaux en ayant recours à des procédures morphosyntaxiques, telles que des manipulations syntaxiques, nous avons choisi de créer une animation vidéo. En créant cette vidéo, l'objectif était d'illustrer concrètement aux élèves ce qu'était une activité de négociation et de quelle façon il était possible de négocier en ayant recours à des procédures morphosyntaxiques. Dans cette animation vidéo, on retrouve des explications, une analogie pour comprendre le concept de négociation ainsi qu'un exemple concret d'une situation où se déroule une activité de négociation de phrases. Les élèves peuvent également voir un exemple et un contrexemple d'un élève qui utilise un argument morphosyntaxique. Il y a donc présence, dans cette vidéo, d'explications et de modelage. Nous avons déposé cette vidéo sur la plateforme *YouTube*¹. Nous avons ajouté le visionnement de cette animation vidéo dans la séquence d'activités du dispositif lors de la phase 1 du processus d'E/A.

¹ Pour consulter l'animation vidéo sur YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=Wb2aHuNS300&t=3s>

▪ **Préparation de phrases contenant des situations problématiques en tenant compte des conceptions des élèves :**

L'un des principes importants des activités de négociation est, comme nous l'avons identifié dans le cadre conceptuel, de placer les élèves devant un problème morphosyntaxique autour duquel ils peuvent négocier. Ce problème a pour particularité d'échapper au contexte cognitif immédiat des élèves (Cogis, 2005). La réalisation de cette première mise à l'essai nous a amenés à réfléchir à l'importance de bien préparer les problèmes morphosyntaxiques afin de faire évoluer les conceptions des élèves et leurs procédures morphosyntaxiques. Par exemple, si un élève utilise toujours une procédure sémantique pour identifier une catégorie grammaticale, comme l'adjectif, il est possible de lui proposer une phrase dans laquelle la signification du mot qui est un adjectif n'est probablement pas connue (p. ex., « Elle avait la chance **inouïe** de participer aux Jeux du Québec »). Si l'élève ne connaît pas la signification du mot « inouïe », il ne peut donc pas se servir de la sémantique pour identifier la catégorie grammaticale. À ce moment, l'orthopédagogue peut amener l'élève à voir que la procédure sémantique présente une limite et que l'utilisation d'une manipulation syntaxique peut fonctionner afin de résoudre le problème. Le but est ainsi d'amener les élèves à combiner des procédures morphosémantiques et des procédures morphosyntaxiques. Pour la deuxième mise à l'essai, nous avons préparé des phrases contenant des situations problématiques selon les difficultés que nous avons identifiées chez les élèves.

▪ **Grille de classification des justifications métalinguistiques :**

Nous avons constaté qu'il s'avérait important, afin d'améliorer le dispositif, de revoir notre classement des justifications métalinguistiques dans la grille. Plus précisément, la catégorie « Justification grammaticale pertinente, mais elle ne fait pas référence à la chaîne syntagmatique » devait, selon nous, être précisée. Nous trouvons en effet que les justifications classées dans cette catégorie pouvaient être de différents ordres. Par exemple, l'élève qui justifie l'ajout d'un « s » à un mot en disant : « ben moi, j'ai mis un "s", parce que, premièrement, "ces", en avant, il est pluriel » entretient une conception

erronée en lien avec le système des accords. Il considère que le déterminant est un donneur d'accord. Afin d'aider cet élève lors des activités de négociation, l'orthopédagogue peut alors lui proposer des phrases où l'utilisation de cette stratégie s'avère inefficace. D'autres justifications classées dans cette même catégorie indiquaient que les élèves avaient des conceptions adéquates concernant le système des accords, mais elles manquaient toutefois un peu de précision. Par exemple, un autre élève mentionnait, en lien avec l'identification du verbe conjugué : « En avant, j'essaie de mettre *je, tu, il, nous, vous, ils* ». Cette justification indique qu'il comprend qu'un pronom peut être placé devant un verbe, ce qui est très bien. Il ne s'agit donc pas d'une conception erronée. Toutefois, l'élève aurait aussi dû vérifier la grammaticalité de la phrase avec la manipulation syntaxique. S'il ne l'essaie pas dans le contexte de la phrase, cela peut l'amener à une erreur. En effet, dans la phrase « Je porte une montre aujourd'hui », nous pourrions dire : « *Je montre*, donc *montre* est un verbe, puisqu'on peut ajouter *je* devant ». Puisque la classification des justifications des élèves dans la grille a pour objectif d'aider l'orthopédagogue à mieux cibler les difficultés des élèves pour mieux intervenir, nous avons donc choisi de préciser davantage les catégories afin que l'évaluation des forces et des difficultés soit plus précise.

Nous avons divisé la catégorie « l'élève propose une justification grammaticale pertinente, mais elle ne fait pas référence à la chaîne syntagmatique » en trois sous-catégories. La première sous-catégorie est « l'argument est lié à la sémantique ». Ainsi, nous pouvons placer à cet endroit la justification d'un élève qui dit qu'un mot est un adjectif, car il décrit le nom. La deuxième sous-catégorie créée est « l'élève utilise un certain niveau de métalangage, mais l'explication est incomplète ». Nous pouvons placer à cet endroit la justification d'un élève qui dit qu'il ajoute la marque « nt » à un mot, car il s'agit d'un verbe. Pour que l'explication soit complète, il peut aussi mentionner que le verbe s'accorde avec le sujet qui est à la troisième personne du pluriel. La troisième sous-catégorie est « la conception de l'élève est erronée ». Par exemple, nous pouvons placer à cet endroit la justification d'un élève qui mentionne que le nom doit être accordé avec l'adjectif. Ici, la conception erronée est que le déterminant est le donneur d'accord. Nous avons aussi choisi de supprimer les sous-catégories « analogies » et « utilisation d'une

autre phrase en exemple » dans la catégorie « autres commentaires métalinguistiques », car nous n'avions pas eu à les utiliser. Nous avons tout de même laissé, dans la grille, la catégorie « autres commentaires métalinguistiques » au cas où un élève produirait une justification qui n'irait dans aucune des autres catégories.

▪ **La passation de l'entretien métalinguistique :**

Lors de la première rencontre de la mise à l'essai du dispositif, l'orthopédagogue n'a pas été en mesure de réaliser les entretiens métalinguistiques avec les élèves comme cela avait été prévu dans le plan méthodologique. En effet, il avait été prévu que les entretiens seraient faits après la dictée, pendant le temps de correction des élèves. Or, après réflexion, nous sommes arrivés à la conclusion que les entretiens métalinguistiques devaient être effectués lors de la première rencontre avec les élèves et, plus précisément, au même moment où ils écrivent leur dictée. Le fait de questionner les élèves pendant qu'ils écrivent pouvait nous permettre, à notre sens, d'avoir davantage accès à leurs procédures cognitives.

Pour améliorer le dispositif, nous avons choisi d'enregistrer la dictée sur un enregistreur vocal afin que les élèves puissent l'écouter et la réaliser de façon autonome, à leur rythme. L'enregistrement vocal peut être écouté sur n'importe quel appareil numérique tel qu'un téléphone, un portable ou une tablette numérique. De cette façon, il devenait possible pour l'orthopédagogue de rencontrer les élèves en entretien pendant qu'ils écrivent la dictée, et non uniquement lorsqu'elle est terminée. Cela lui permet donc de poser les questions de l'entretien métalinguistique pendant la réalisation de la dictée, et non uniquement après.

▪ **Ajout de tableaux d'ancrage :**

L'orthopédagogue a fait le choix, lors de la mise à l'essai du dispositif de négociation, de créer des tableaux d'ancrage avec les élèves lors de la phase d'enseignement systématique. Nous pensions qu'il pouvait être intéressant de faire l'ajout de la création de ces tableaux dans notre dispositif, puisque ceux-ci permettent aux élèves de mettre en mots ou en dessins les connaissances qu'ils ont, ou celles qu'ils apprennent,

en lien avec la morphosyntaxe. Aussi, puisque ces tableaux sont créés par les élèves avec l'aide de l'orthopédagogue, ils sont signifiants pour eux. Les tableaux d'ancrage servent de référentiel, puisqu'ils peuvent être utilisés ultérieurement par les élèves pour se rappeler une notion ou une stratégie.

4.2 MISE A L'ESSAI 2

Pour améliorer la première version du dispositif orthodidactique, nous avons réalisé une deuxième mise à l'essai à la fin août 2020. Dans cette section, nous présentons, en premier lieu, une synthèse des ajustements apportés à la première version du dispositif. Ensuite, nous décrivons le déroulement des quatre rencontres. Nous exposons également, comme pour la première mise à l'essai, les résultats selon deux catégories, la première liée à l'amélioration de la réflexion métalinguistique des élèves et la deuxième liée à l'étayage offert par l'orthopédagogue.

4.2.1 Une synthèse des ajustements apportés au dispositif initial

La mise à l'essai du premier dispositif développé dans le cadre de cette recherche nous a permis de collecter des données, lesquelles ont été analysées dans le but de mettre en évidence des pistes d'amélioration. Une synthèse des ajustements apportés à la suite de la première mise à l'essai est présentée au tableau 4. Concernant les ajustements effectués, nous avons modifié la grille de classification des justifications métalinguistiques (voir annexe 5), nous avons enregistré la dictée prétest/posttest pour que les élèves puissent l'effectuer de façon autonome et nous avons créé une animation vidéo permettant de démontrer explicitement aux élèves en quoi consiste une activité de négociation en contexte de dictée. Qui plus est, nous avons créé un guide pour l'orthopédagogue afin qu'il puisse offrir aux élèves un étayage efficace lors des activités de négociation (voir annexe 6), nous avons ajouté la création de tableaux d'ancrage (exemples à l'annexe 11) et nous avons préparé des phrases contenant des situations problématiques pour les activités de négociation.

Tableau 4

Synthèse des ajustements apportés au dispositif selon les constats identifiés
lors de la première mise à l'essai du dispositif

Ajustements apportés au dispositif	Constats auxquels se rapportent les ajustements effectués	Matériel et/ou outils qui ont été développés
Modifier la grille de classification des procédures utilisées pour justifier les accords grammaticaux afin de la rendre plus précise.	La grille de classification des procédures utilisées pour justifier les accords grammaticaux n'était pas assez précise. Il était parfois difficile de bien classer les commentaires des élèves pour la catégorie « Justification grammaticale pertinente, mais elle ne fait pas référence à la chaîne syntagmatique ».	<ul style="list-style-type: none"> Grille ajustée (voir annexe 5)
Enregistrer la dictée prétest ou posttest pour que les élèves puissent l'effectuer de façon autonome, à leur rythme.	Nous pensions qu'il pouvait être pertinent de questionner les élèves sur les procédures mobilisées au moment même où ils écrivent la dictée. Ce n'était toutefois pas possible, puisque l'orthopédaogogue dictait la dictée aux élèves.	<ul style="list-style-type: none"> Enregistrement audio de la dictée.
Créer une animation vidéo dans laquelle on démontre explicitement aux élèves ce qu'est une activité de négociation (exemple concret).	Puisque les élèves n'avaient jamais vraiment fait de négociation de l'orthographe avant, il pouvait être difficile pour eux de bien comprendre en quoi cela consiste. De même, leur conception négative de l'erreur pouvait être un frein à la négociation.	<ul style="list-style-type: none"> Vidéo d'explication d'une activité de négociation (disponible sur YouTube²).
Créer un guide pour l'orthopédaogogue en lien avec l'animation des activités de négociation.	Le rôle de l'orthopédaogogue lors de la réalisation des activités de négociation est essentiel. Or, il n'est pas toujours évident pour l'orthopédaogogue de poser des questions aux moments clés pour faire avancer la discussion ou de laisser du temps aux élèves de réfléchir.	<ul style="list-style-type: none"> Guide d'animation d'une activité de négociation pour l'orthopédaogogue (voir annexe 6).
Créer des exemples de tableaux d'ancrage pouvant être réalisés avec les élèves.	Il peut être intéressant de faire réaliser aux élèves des tableaux d'ancrage lors de la phase d'enseignement systématique.	<ul style="list-style-type: none"> Exemples de tableau d'ancrage (voir annexe 11).
Créer des phrases contenant des situations problématiques.	Afin de faire évoluer les conceptions des élèves, il peut être pertinent de préparer des phrases qui contiennent des situations problématiques selon les difficultés identifiées chez les élèves.	<ul style="list-style-type: none"> Phrases contenant des situations problématiques (voir annexe 7).

² Pour consulter la vidéo sur YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=Wb2aHuNS300&t=14s>

4.2.2 Description du contexte de la mise à l'essai 2

La deuxième mise à l'essai du dispositif s'est déroulée du 15 août 2020 au 3 septembre 2020. Les écoles ont été fermées du 15 mars 2020 au 11 mai 2020 en raison de la pandémie de la COVID-19. À la réouverture en mai, la présence des élèves à l'école n'était pas obligatoire. Nous pensons qu'il est important de souligner que certains élèves ayant participé à la deuxième mise à l'essai du dispositif n'étaient pas allés à l'école depuis cinq mois. Cela a pu, en effet, avoir un impact sur leur niveau de participation lors des rencontres et leurs connaissances antérieures en lien avec la morphosyntaxe. Les rencontres ont eu lieu, de surcroît, à la fin de l'été. Nous pensons que ces facteurs contextuels ont pu influencer la motivation des élèves et leur intérêt à participer aux activités de négociation. Les élèves ne semblaient pas très enthousiastes à l'idée de recevoir un service d'aide orthopédagogique en français, une matière difficile pour eux, après plus de cinq mois sans être allés à l'école. De plus, les rencontres se déroulaient les samedis matin alors que l'été n'était pas tout à fait terminé. L'orthopédagogue écrit, après la première rencontre :

Les élèves ne semblaient pas enchantés à l'idée de faire une dictée. Je leur ai expliqué le but de celle-ci pour le projet de recherche. Selon moi, le fait que les élèves soient encore en vacances d'été peut faire en sorte qu'il soit démotivant pour eux d'effectuer des tâches scolaires. Malgré tout, ils ont fait la dictée comme demandé. – Extrait du journal de bord de l'orthopédagogue, 15 août 2020

Lorsque nous avons planifié les dates pour le déroulement de la deuxième mise à l'essai, nous savions que le moment n'était probablement pas le meilleur compte tenu du fait que les élèves n'étaient pas allés à l'école depuis un long moment. Or, en raison de la pandémie de la COVID-19, il était, selon nous, préférable de mener la deuxième mise à l'essai à la fin août 2020. En effet, il planait dans l'air, à ce moment, une possibilité qu'il y ait un deuxième confinement à l'automne 2020 (deuxième vague de la pandémie). Nous souhaitions donc effectuer la mise à l'essai le plus tôt possible afin d'éviter une fermeture de la clinique comme nous l'avions vécu lors de la première mise à l'essai. Dans le même sens, nous avons choisi de condenser les rencontres (quatre rencontres de 1 h 45 à chaque

semaine) plutôt que de réaliser sept rencontres d'une heure comme cela était prévu dans le plan méthodologique initial.

De même, il est important de noter qu'en raison de la pandémie de la COVID-19, nous avons dû appliquer des mesures de sécurité sanitaire lors des rencontres. Nous croyons que le climat était peut-être moins convivial pendant la mise à l'essai du dispositif en raison de ces mesures. Par exemple, les élèves devaient demeurer assis derrière des murs transparents et se déplacer le moins possible. L'orthopédagogue et les élèves devaient également porter un masque pendant les rencontres.

C'est donc dans ce contexte un peu particulier que la deuxième mise à l'essai a eu lieu. Plusieurs ajustements ont été apportés au plan méthodologique initial afin de nous adapter au contexte fluctuant et imprévisible de la COVID19. Dans la prochaine sous-section, nous décrivons les quatre rencontres de mise à l'essai du dispositif.

4.2.3 Description des rencontres de la mise à l'essai 2

Les quatre rencontres de mise à l'essai du dispositif sont décrites dans cette section. La durée de ces rencontres était de 1 h 45 chacune.

Rencontre 1

À la première rencontre, le projet de recherche a d'abord été présenté succinctement aux élèves par l'orthopédagogue. Les élèves se sont montrés intéressés à réaliser les activités de négociation, mais ils ont toutefois ajouté qu'ils n'aimaient pas « faire du français ». Par la suite, ils ont effectué la dictée en écoutant l'enregistrement vocal à l'aide d'une tablette numérique (iPad). Ils écrivaient leur dictée sur une feuille lignée avec un crayon. Pendant que les élèves effectuaient la dictée, l'orthopédagogue a rencontré chacun d'eux de façon individuelle afin de réaliser l'entretien métalinguistique. Elle pouvait ainsi leur poser des questions, à partir de ce qu'ils avaient déjà écrit, afin de connaître les procédures utilisées pour réaliser les accords grammaticaux. En questionnant les élèves

alors même qu'ils écrivaient, cela permettait à l'orthopédaogogue d'avoir accès à leur réflexion dans l'action.

Par la suite, un tableau d'ancrage lié à l'accord dans le SN a été réalisé avec les élèves comme cela avait été fait lors de la première mise à l'essai. Ce fut l'occasion pour eux de mettre en commun ce qu'ils connaissaient à propos du SN et de l'écrire sur le tableau d'ancrage pour s'y référer plus tard, au besoin. L'orthopédaogogue aidait les élèves et clarifiait leurs propos lorsque cela s'avérait nécessaire. Elle enseignait également des notions lorsque les connaissances des élèves étaient insuffisantes.

Par la suite, les élèves ont écouté l'animation vidéo³ pour mieux comprendre ce que sont les activités de négociation en contexte de dictée. Après le visionnement, une première activité de négociation a été réalisée. L'orthopédaogogue les a accompagnés en leur posant plusieurs questions et en donnant des exemples d'arguments morphosyntaxiques convaincants. À la fin de la rencontre, les élèves ont participé à un jeu grammatical afin de consolider leurs apprentissages en lien avec l'identification des catégories grammaticales des mots variables dans le SN (voir annexe 12).

Rencontre 2

Au cours de la deuxième rencontre, les élèves ont créé un tableau d'ancrage afin de mettre en commun leurs connaissances à propos de l'identification du verbe conjugué et de son accord. Les élèves ont ensuite réalisé deux activités de négociation en contexte de dictée (phase 2 du dispositif). La deuxième activité de négociation s'est déroulée assez rapidement, car l'orthopédaogogue remarquait que les élèves étaient fatigués et peu participatifs. Enfin, les élèves ont joué au même jeu grammatical qu'à la rencontre précédente. Ils devaient alors identifier la catégorie grammaticale des mots dans le SN ou du verbe conjugué à l'aide de manipulations syntaxiques.

³ Pour écouter la vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=Wb2aHuNS300&feature=emb_logo

Rencontre 3

Lors de la troisième rencontre, les élèves ont produit une œuvre multimodale de façon collaborative (phase 3 du dispositif). Nous présentons une description du projet réalisé à l'annexe 8. L'intention du projet était de créer une animation vidéo combinant trois modalités (textuelle, visuelle et audio). Pour ce faire, les élèves devaient s'inspirer de l'œuvre de littérature jeunesse *Rébellion chez les crayons* (Daywalt et Jeffers, 2014). Au début de la rencontre, l'orthopédagogue leur a lu le livre et leur a fait remarquer les procédés utilisés par l'auteur pour susciter l'intérêt des lecteurs. Puis, elle leur a mentionné l'intention du projet d'écriture. Elle leur a aussi montré un exemple de ce qui était attendu en leur faisant écouter une production multimodale réalisée par un autre élève. Les élèves étaient très enthousiastes à réaliser ce projet lorsqu'il leur a été présenté.

Les élèves ont écrit le texte de façon collaborative en utilisant le site Web Framapad⁴. Chaque élève écrivait une phrase et, ensuite, l'orthopédagogue demandait aux autres s'ils souhaitaient apporter des modifications concernant les accords grammaticaux. Ils devaient alors mentionner la correction qu'ils souhaitaient apporter et la justifier en se référant à des savoirs morphosyntaxiques. Ainsi, les élèves ont été amenés à négocier chacune des phrases écrites par leurs collègues. L'orthopédagogue les guidait au besoin et elle ciblait des mots pour lesquels elle souhaitait qu'ils justifient le choix d'accord. L'intention poursuivie au cours de ce projet était essentiellement de négocier les accords grammaticaux. Cette intention avait d'ailleurs été explicitée aux élèves au tout début du projet. Deux pages de la production multimodale ont été écrites lors de cette rencontre. Les élèves ont pu enregistrer leur voix pour faire parler les personnages créés et ajouter une trame sonore.

Rencontre 4

Lors de la quatrième rencontre, les élèves ont terminé d'écrire leur production multimodale collaborative. L'accompagnement de l'orthopédagogue a été essentiel tout au

⁴ Voir <https://mensuel.framapad.org/p/ecriture-collaborative>

long de la réalisation de ce projet, puisque les élèves avaient besoin d'aide pour formuler leurs idées et pour faire les corrections nécessaires. Pour éviter que les élèves soient surchargés par la tâche, il a été nécessaire, à certains moments, de passer plus rapidement sur certains éléments en écourtant les explications, puisque la tâche aurait été trop lourde et ardue pour eux. Pour les garder motivés à réaliser le projet, un juste équilibre entre l'écriture et la discussion devait être fait. Les élèves étaient intéressés d'écrire leurs idées et d'avancer le projet d'écriture afin de passer aux étapes subséquentes, soit d'enregistrer leur voix et de faire parler leurs personnages. Si trop d'arrêts étaient faits afin de négocier les accords grammaticaux, l'orthopédagogue remarquait que leur intérêt à effectuer la tâche diminuait. Ainsi, elle a fait des choix quant aux notions à expliquer en cours de projet. Par exemple, seuls les mots qui prenaient des marques d'accord faisaient l'objet de discussion. Si les élèves commettaient une erreur liée à l'orthographe lexicale ou la syntaxe, par exemple, elle corrigeait l'erreur, tout simplement, sans trop donner d'explications.

Après la production écrite multimodale, les élèves ont participé à une dernière activité de négociation. Enfin, ils ont fait la dictée en écoutant l'audio avec leur iPad. Pendant ce temps, l'orthopédagogue a rencontré chacun des trois élèves pour l'entretien métalinguistique. Au tableau 5, nous présentons une synthèse des activités réalisées lors de la deuxième mise à l'essai.

Tableau 5

Activités réalisées lors des rencontres de la mise à l'essai 2

Rencontres	Activités réalisées
Rencontre 1 (105 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du projet de recherche aux élèves. • Réalisation de la dictée (audio) (voir annexe 2). • Réalisation des entretiens métalinguistiques individuels (en même temps que la dictée (voir annexe 3). • Enseignement systématique (PHASE 1) : identification des catégories grammaticales et accords dans le SN. Création d'un tableau d'ancrage. • Visionnement de l'animation vidéo. • Réalisation d'une activité de négociation (PHASE 2). • Consolidation des apprentissages : jeu pédagogique — le SN (voir annexe 12).
Rencontre 2 (105 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement systématique (PHASE 1) : le verbe conjugué (l'identifier, le conjuguer). Création d'un tableau d'ancrage. • Réalisation de deux activités de négociation (PHASE 2).
Rencontre 3 (105 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • Production d'une œuvre multimodale collaborative (PHASE 3) (voir annexe 8).
Rencontre 4 (105 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • Production d'une œuvre multimodale collaborative (PHASE 3) (voir annexe 8). • Réalisation d'une activité de négociation (PHASE 2). • Réalisation de la dictée (audio) (voir annexe 2). • Réalisation des entretiens métalinguistiques individuels (en même temps que la dictée) (voir annexe 3).

4.2.4 Analyse et interprétation des données de la mise à l'essai 2

Nous présentons, dans cette section, les données issues de la deuxième mise à l'essai du dispositif. Comme pour la première mise à l'essai, les données sont issues des verbatims d'élèves et du journal de bord de l'orthopédagogue. Les données sont présentées selon les deux catégories suivantes : 1) l'observation de la réflexion métalinguistique des élèves; et 2) l'étayage offert par l'orthopédagogue.

4.2.4.1 L'observation de la réflexion métalinguistique des élèves

Pour observer s'il y a eu une amélioration de la réflexion métalinguistique des élèves, nous avons utilisé la version améliorée de la grille de classification des procédures mobilisées par les élèves afin de réaliser les accords grammaticaux (voir annexe 5). Pour ce faire, nous avons recueilli les justifications des élèves concernant le choix de leurs accords pour les deux entretiens métalinguistiques (voir tableau 6). Cette fois, nous avons pu comparer les procédures mobilisées par les élèves avant de réaliser les activités de négociation et après, ce qui n'avait pas été possible lors de la première mise à l'essai⁵. Le but était donc d'observer si les élèves utilisaient davantage de procédures morphosyntaxiques en participant aux activités de négociation, que ce soit en contexte de dictée ou de production écrite. Au tableau 7, nous illustrons le total des justifications métalinguistiques pour chaque élève selon les types de justification métalinguistique.

Dans la grille, les justifications des élèves (E, C et A) ont été classées selon trois grandes catégories, que l'on retrouvait d'ailleurs dans la grille du dispositif initial : 1) l'élève ne propose pas de justifications grammaticales pertinentes; 2) l'élève propose une justification grammaticale pertinente, mais elle ne fait pas référence à la chaîne syntagmatique; et 3) la justification fait référence à la chaîne syntagmatique. Nous avons toutefois divisé la deuxième catégorie en deux sous-catégories : l'argument est lié à la sémantique; l'élève utilise un certain niveau de métalangage, mais l'explication est incomplète et inadéquate. La troisième catégorie a également été divisée en deux sous-catégories : l'élève utilise un argument morphosyntaxique adéquat; l'élève utilise une manipulation syntaxique pour prouver son point de vue.

⁵ Lors de la première mise à l'essai, les rencontres ont dû être annulées sans préavis en raison de la pandémie de la COVID-19.

Tableau 6

Mise à l'essai 2 — Classification des procédures utilisées par les élèves lors des deux entretiens métalinguistiques

ÉLÈVE E		
Procédures utilisées par l'élève	Entretien métalinguistique 1	Entretien métalinguistique 2
L'élève ne propose pas de justification grammaticale pertinente.	E : Le nom, c'est « animaux », mais je ne sais pas comment l'identifier. (1)	
L'élève propose une justification grammaticale pertinente, mais elle ne fait pas référence à la chaîne syntagmatique.		
L'argument est lié à la sémantique.	E : Un adjectif, ça ajoute quelque chose à la phrase. (1)	
L'élève utilise un certain niveau de métalangage, mais l'explication est incomplète.	E : Ouain. « Les », « des », « ses ». O : Eux autres, comment tu fais pour savoir que c'est des déterminants? E : Parce que ça vient avant un nom. (1)	O : Le verbe, comment tu fais pour le trouver? E : Le verbe, il y a souvent un pronom devant. O : OK. E : Pis souvent il est conjugué dans les phrases. (1)
La conception est erronée.	O : Là, il est toute accordé! Super! Un verbe? Est-ce que tu peux m'en identifier un? Admettons qu'on regarde la phrase « Les étoiles de mer sont des animaux très colorés avec plusieurs bras longs et pointus ». E : Euh... il n'y en a pas. O : Il n'y a pas de verbe? E : Non. O : Parfait. Si on regarde l'autre phrase : « Ces petites créatures marines... » E : Ah! Il y en avait un. Euh... non, il n'y en a pas, parce qu'il n'y a pas de ceux qui sont avant les verbes. O : Et comment tu fais pour identifier un verbe? E : Parce qu'avant, il y a « je, tu, il... ». (1)	

Tableau 6

Mise à l'essai 2 — Classification des procédures utilisées par les élèves lors des deux entretiens métalinguistiques (*suite*)

ÉLÈVE E (<i>suite</i>)		
Procédures utilisées par l'élève	Entretien métalinguistique 1	Entretien métalinguistique 2
La justification fait référence à la chaîne syntagmatique.		
L'élève utilise un argument morphosyntaxique adéquat.		<p>O : Comment tu fais, toi, pour faire les accords dans tes phrases, les accords grammaticaux?</p> <p>E : Tu regardes le nom.</p> <p>O : Tu regardes le nom? Pourquoi? Parce que c'est...?</p> <p>E : Parce que c'est ça qui donne l'accord.</p> <p style="text-align: right;">(1)</p>
Utilisation d'une manipulation syntaxique pour prouver son choix.		<p>O : Si on veut prouver, pour être sûrs? Que c'est bien un nom, ici? Étoiles, là, je pense que c'est un nom mais je veux prouver que c'est un nom?</p> <p>E : Tu peux le remplacer par un autre nom comme « ballon ».</p> <p>O : Puis un adjectif?</p> <p>E : Un adjectif, si tu veux savoir, tu peux remplacer par des couleurs, par beau, belle, joli. Parfait.</p> <p>E : Pis n'— pas, ne pas.</p> <p>O : Tu peux l'encadrer par ne pas. Super!</p> <p>O : Puis je peux faire quoi, aussi? (pour identifier l'adjectif)</p> <p>E : Puis tu peux aussi l'effacer.</p> <p style="text-align: right;">(4)</p>

Tableau 6

Mise à l'essai 2 — Classification des procédures utilisées par les élèves lors des deux entretiens métalinguistiques (*suite*)

ÉLÈVE C		
Procédures utilisées par l'élève	Entretien métalinguistique 1	Entretien métalinguistique 2
L'élève ne propose pas de justification grammaticale pertinente.	<p>O : Ouain, les accords. Admettons, là, je te dis, j'aimerais ça que tu mettes les « s », « ent » à la fin des mots... Toi, tu fais comment? Là, t'as ça, admettons, t'as une dictée que tu as écrite.</p> <p>C : Euh, ben, habituellement, je les oublie tout le temps, là, les accords! Alors je sais jamais... je n'ai aucune idée comment faire.</p> <p>O : OK!</p> <p>C : Ben, je sais comment faire! Mais des fois, je suis trop lâche pour les faire.</p> <p>O : OK, parfait! Faque un déterminant, tu sais que « les », c'est un déterminant, mais comment tu as fait pour savoir que c'est un déterminant? T'as-tu un truc aussi pour le savoir?</p> <p>C : Non...</p> <p>O : Non, OK, parfait.</p> <p>C : Ben, c'est que j'ai appris « le, la, les, un, une des... »</p> <p>O : T'as appris que ça, c'était des déterminants?</p> <p>C : Ouain! Mais je n'ai pas de trucs.</p> <p>O : « sont »? Pis là, ton truc, c'est de mettre un pronom devant... faque là...</p> <p>C : Oui, mais des fois, je les ai juste appris, comme là « s-o-n » « s-o-n-t »...</p> <p>O : Faque ça, t'as appris que c'était un verbe.</p> <p style="text-align: center;">(3)</p>	<p>O : Il y a-tu une autre stratégie (pour trouver le verbe)?</p> <p>C : Ben, je regarde à la fin.</p> <p>O : Mais là, comme à la fin, tu l'as écrit. Toi, t'as mis un « t ».</p> <p>C : Je sais pas.</p> <p style="text-align: center;">(1)</p>
L'élève propose une justification grammaticale pertinente, mais elle ne fait pas référence à la chaîne syntagmatique.		
L'argument est lié à la sémantique.		

Tableau 6

Mise à l'essai 2 — Classification des procédures utilisées par les élèves lors des deux entretiens métalinguistiques (*suite*)

ÉLÈVE C (<i>suite</i>)		
Procédures utilisées par l'élève	Entretien métalinguistique 1	Entretien métalinguistique 2
L'élève utilise un certain niveau de métalangage, mais l'explication est incomplète.	<p>O : Parfait! Comment tu fais pour savoir que c'est un nom? Parce qu'effectivement, c'en est un!</p> <p>C : Euh... « Les étoiles »! « Les », c'est un déterminant, alors tu mets « les » devant, là.</p> <p>O : Ah, OK, alors tu as trouvé le nom parce que tu savais qu'il y avait un déterminant devant.</p> <p>C : Oui.</p> <hr/> <p>O : Parfait. Un verbe, comme tu fais?</p> <p>C : Je mets « Je, il »...</p> <p>O : Tu mets un pronom devant.</p> <p>C : Oui.</p> <p style="text-align: center;">(2)</p>	<p>O : Comment tu fais pour trouver que c'est un nom?</p> <p>C : Ben, il y a tout le temps le « les » ou le « des »... le, la, les.</p> <p>O : Ça, on appelle ça quelle classe de mots?</p> <p>C : C'est des déterminants.</p> <hr/> <p>O : Pour le verbe?</p> <p>C : Le verbe, ben, ce que je fais, je mets « je-tu-il-nous-vous-ils ».</p> <p>O : Ça, on appelle ça un...?</p> <p>C : Des pronoms.</p> <hr/> <p>O : Comment tu fais pour trouver un nom?</p> <p>C : Il y a souvent un déterminant, ben, il y a toujours un déterminant devant.</p> <p>O : OK.</p> <p>C : Pis il y a parfois un adjectif à côté.</p> <p style="text-align: center;">(3)</p>
La conception est erronée.		<p>O : Comment tu fais pour faire les accords, mettons, comme je t'ai mentionné, les accords grammaticaux?</p> <p>C : Ben, genre que, je prends « les animaux marins », puis là, qu'est-ce que je fais, je regarde, ici les animaux marins... j'ai oublié mon « s », parce que c'est « les animaux marins »...</p> <p>O : OK. C'est qui qui donne l'accord dans le groupe du nom?</p> <p>C : C'est le déterminant.</p> <p style="text-align: center;">(1)</p>

Tableau 6

Mise à l'essai 2 — Classification des procédures utilisées par les élèves lors des deux entretiens métalinguistiques (*suite*)

ÉLÈVE C (<i>suite</i>)		
Procédures utilisées par l'élève	Entretien métalinguistique 1	Entretien métalinguistique 2
La justification fait référence à la chaîne syntagmatique.		
L'élève utilise un argument morphosyntaxique adéquat.		
Utilisation d'une manipulation syntaxique pour prouver son choix.	C : Ben, je mets « très »... O : Tu mets « très » devant pour savoir? C : Oui. <div style="text-align: center;">(1)</div>	C : Ben... remplacer le nom. O : Remplacer le nom par un autre nom? C : Oui. O : Comme là, on pourrait utiliser quel autre nom, pour voir? C : Ben... maison. Les maisons marins (rires). <hr/> O : Pis un adjectif? C : Adjectif, ben tu peux le remplacer [...] <hr/> O : Oui, comment tu fais pour trouver le verbe? C : Je peux dire : « ils sont des animaux très colorés ». Faque, on enlève « les étoiles de mer », pis on remplace par « ils ». <hr/> C : Tu peux mettre très (adjectif). <div style="text-align: center;">(4)</div>

Tableau 6

Mise à l'essai 2 — Classification des procédures utilisées par les élèves lors des deux entretiens métalinguistiques (*suite*)

Élève A		
Procédures utilisées par l'élève	Entretien métalinguistique 1	Entretien métalinguistique 2
L'élève ne propose pas de justification grammaticale pertinente.	<p>O : « Les étoiles ». Ça, ce serait un nom. Comment tu fais pour savoir que c'est un nom? C'est quoi ton truc?</p> <p>A : Euh, bien... Ha non, il faut que ça l'aille un mot majuscule au début.</p> <p>O : Il faut que ça l'aille une lettre majuscule au début?</p> <p>A : Oui.</p> <p>O : Le nom? Le nom commun, là.</p> <p>A : Ben si c'est un nom comme « Adam ».</p> <p>O : OK, alors, mais mettons que c'est un nom commun.</p> <p>A : Ça, je sais pas.</p> <p>O : Déterminant, ça, est-ce que tu saurais?</p> <p>A : Hum... je ne suis pas bon, moi, là-dedans.</p> <p>O : OK, alors, déterminant, tu ne sais pas. Adjectif?</p> <p>A : Euh... non.</p> <p>A : Euh... « très »?</p> <p>O : « Très », ça, ça serait...?</p> <p>A : Euh... « coloré »? Ben, je sais pas trop. Je l'avais étudié, je le savais, mais je n'avais pas assez étudié.</p> <p style="text-align: center;">(4)</p>	<p>O : Mettons, là, ici : « connais-tu bien les animaux marins » ou « les étoiles de mer sont des animaux très colorés »... comment tu fais pour faire les accords?</p> <p>A : Je sais pas trop. Ben... je fais des affaires, pis après, je fais les accords. Tsé, j'écris normal, pis vers la fin, je fais les accords.</p> <p>O : comment tu fais pour l'identifier, ton nom? Comme ici, « ces animaux marins », tu dirais que c'est quoi, le nom?</p> <p>A : Euh... Je sais pas trop.</p> <p>O : Ces animaux marins, tu saurais pas, mettons, ça serait quoi le nom? Est-ce qu'on a appris un truc pour savoir comment qu'on fait pour identifier un nom?</p> <p>A : Oui, mais je m'en rappelle plus.</p> <p>O : Est-ce que tu sais c'est quoi un adjectif?</p> <p>A : Euh... Pas sûr.</p> <p>O : Comme dans « ces animaux marins », ce serait quoi l'adjectif?</p> <p>A : ces?</p> <p>O : Ça serait « ces »?</p> <p>A : Non, animaux! Non, marins.</p> <p style="text-align: center;">(3)</p>

Tableau 6

Mise à l'essai 2 — Classification des procédures utilisées par les élèves lors des deux entretiens métalinguistiques (*suite*)

Élève A (<i>suite</i>)		
Procédures utilisées par l'élève	Entretien métalinguistique 1	Entretien métalinguistique 2
L'élève propose une justification grammaticale pertinente, mais elle ne fait pas référence à la chaîne syntagmatique.		
L'argument est lié à la sémantique.		
L'élève utilise un certain niveau de métalangage, mais l'explication est incomplète.		<p>A : Ces animaux marins... ben ça va être, animaux, il va avoir un « s » à la fin, pis marins aussi.</p> <p>O : Pourquoi?</p> <p>A : Parce que c'est « ces animaux », il y en a plusieurs. Ces animaux.</p> <p>O : Pis « ces animaux marins », ça fait partie de quel groupe?</p> <p>A : Verbe?</p> <p>O : Ça fait partie du verbe?</p> <p>A : Euh... déterminant.</p> <p>O : Comme là, ici, tu m'as dit que « sont », c'est un verbe. Je l'accorde avec quoi?</p> <p>A : Euh... étoiles?</p> <p>O : Les étoiles? Pis là, je fais l'accord comment?</p> <p>A : Euh, avec... les étoiles de mer...</p> <p>O : Sont... pis là? Ça veut dire que tu mets un « t » à cause de ça?</p> <p>A : Hum... un « s »!</p> <p>O : Non, je sais pas, là!</p> <p>A : Je sais pas.</p>

(2)

Tableau 6

Mise à l'essai 2 — Classification des procédures utilisées par les élèves lors des deux entretiens métalinguistiques (*suite*)

Élève A (<i>suite</i>)		
Procédures utilisées par l'élève	Entretien métalinguistique 1	Entretien métalinguistique 2
La conception est erronée.	<p>O : Moi, je veux savoir, comment tu fais, toi, pour faire des accords grammaticaux quand tu corriges, là, puis qu'il faut que tu accordes. Il faut que tu mettes des « s », que tu mettes ça au pluriel... comment tu procèdes?</p> <p>A : Euh... ben, pour mettre des « s », il faut qu'il y aille au début, tsé comme, « les » ou « des », ou...</p> <p>O : OK! Alors tu regardes les petits mots, « les », « des ». OK. Puis ensuite, tu fais quoi?</p> <p>A : Ben, euh... Je mets des « s » pour les deux mots après.</p> <p style="text-align: right;">(1)</p>	<p>O : Pis comment tu fais pour trouver l'adjectif?</p> <p>A : Parce que « animaux » c'est un nom. Pis le déterminant, c'est après un nom, il me semble.</p> <p>O : Ces animaux marins, ce serait quoi, le déterminant, alors?</p> <p>A : Ben... marins.</p> <p>O : Comment tu fais pour trouver un déterminant?</p> <p>A : Euh, déterminant, euh... Tu le mets après un nom.</p> <p>O : Pis un adjectif?</p> <p>A : Avant?</p> <p>O : OK, donc toi, c'est selon où est-ce qu'il est placé, avant ou après le nom.</p> <p>A : Oui.</p> <p>O : Est-ce que tu peux faire un autre truc? Une autre manipulation?</p> <p>A : Euh... ces ballons?</p> <p>O : Ben là, ballon, ici, ce serait quelle classe de mots?</p> <p>A : Euh...</p> <p style="text-align: right;">(4)</p>
La justification fait référence à la chaîne syntagmatique.		
L'élève utilise un argument morphosyntaxique adéquat.		
Utilisation d'une manipulation syntaxique pour prouver son choix.		<p>O : Pis le verbe?</p> <p>A : Le verbe, euh... on peut mettre « ne pas », ne nage pas.</p> <p>O : Oui. Donc : « les étoiles de mer sont des animaux très colorés », ce serait quoi ton verbe?</p> <p>A : Ne sont pas des animaux très colorés.</p> <p style="text-align: right;">(1)</p>

Tableau 7

Total des justifications pour chaque élève en fonction des types de justifications métalinguistiques pour la mise à l'essai 2

Élèves	Justification grammaticale non pertinente		Justification grammaticale pertinente, mais ne fait pas référence à la chaîne syntagmatique						Justification qui fait référence à la chaîne syntagmatique			
			Recours à la sémantique		Explication incomplète		Conception erronée		Procédure morphosyntaxique		Manipulation syntaxique	
	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Élève E	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	4
Élève C	3	1	0	0	2	3	0	1	0	0	1	4
Élève A	4	3	0	0	0	2	1	4	0	0	0	1

Légende :

E1 : Entretien métalinguistique de la rencontre 1

E2 : Entretien métalinguistique de la rencontre 2

Le recours aux manipulations syntaxiques

Lors du premier entretien métalinguistique de la deuxième mise à l'essai, un seul élève (élève C) utilise une manipulation syntaxique afin d'identifier une catégorie grammaticale (ajout du mot « très » devant l'adjectif). Lors de la première mise à l'essai, nous avons également remarqué que les élèves n'utilisaient pas de manipulations syntaxiques pour identifier les catégories grammaticales. Dans le journal de bord, l'orthopédagogue écrit, après la première rencontre :

Lorsque j'ai réalisé le tableau d'ancrage avec les élèves, je leur ai demandé s'ils avaient déjà entendu parler des manipulations syntaxiques pour identifier les classes grammaticales, les élèves m'ont répondu que non. D'ailleurs, lors de l'entretien métalinguistique, aucun élève n'a mentionné une manipulation pour identifier les classes grammaticales. Seul un élève a utilisé le mot « très » devant l'adjectif. Sinon, le terme « manipulations syntaxiques » était inconnu de tous les élèves. Lorsque je leur ai parlé d'ajout, d'encadrement, de remplacement ou d'effacement, encore une fois, les élèves m'ont dit ne pas savoir de quoi il s'agissait. Je leur ai donc enseigné les manipulations syntaxiques pouvant être utilisées pour identifier le déterminant, le nom et l'adjectif. – Extrait du journal de bord de l'orthopédagogue, 15 août 2020

Dans l'extrait précédent, issu du journal de bord de l'orthopédagogue, nous pouvons voir qu'un enseignement systématique est réalisé à propos de l'utilisation des

manipulations syntaxiques afin d'identifier les classes grammaticales dans le SN lors de la première rencontre.

Nous pouvons observer, entre le premier entretien et le deuxième, que les élèves utilisent davantage de manipulations syntaxiques. Au total, une seule manipulation syntaxique est utilisée lors du premier entretien, alors qu'elles sont utilisées à neuf reprises au deuxième. Nous observons que l'élève E s'est particulièrement amélioré entre le premier et le dernier entretien. Au premier entretien, l'élève E n'utilise aucune manipulation syntaxique afin d'identifier des catégories grammaticales. Au deuxième, il en utilise à quatre reprises. L'élève A, pour sa part, n'utilise aucune manipulation syntaxique au premier entretien alors qu'il en utilise une au deuxième. L'élève C utilise, pour sa part, une manipulation au premier entretien et il en utilise quatre au deuxième.

Les notes prises par l'orthopédagogue dans son journal de bord indiquent que les élèves ont souvent recours à des arguments de type morphosémantique lors des activités de négociation. Nous relevons deux extraits dans les notes prises par l'orthopédagogue dans son journal de bord concernant l'utilisation des manipulations syntaxiques, soit après la deuxième rencontre et après la quatrième. D'ailleurs, après la quatrième rencontre, l'orthopédagogue écrit dans son journal de bord que les élèves ont eu besoin de davantage de temps afin de s'appropriier les manipulations syntaxiques. Ces deux extraits sont les suivants :

(Extrait 1) Pour l'identification du verbe, les élèves ont tendance à recourir à la sémantique (ex. : je sais que « cours » est un verbe, parce que je le sais). Lorsque je leur dis qu'ils peuvent l'encadrer par « ne... pas », ils semblent être au courant. Pour la manipulation du remplacement, toutefois, celle-ci est très peu utilisée par les élèves. Même si je leur montre comment faire, ceux-ci ne l'utilisent pas spontanément. – Extrait du journal de bord de l'orthopédagogue, 22 août 2020

(Extrait 2) Pour le dernier ANG, je me rends compte que les élèves auraient encore besoin de davantage de temps pour être meilleurs en négociation et pour l'utilisation des manipulations syntaxiques. Les quatre rencontres, même si elles étaient plus longues (deux heures au lieu d'une), n'étaient pas suffisantes pour permettre aux élèves de développer des « automatismes ». – Extrait du journal de bord de l'orthopédagogue, 5 septembre 2020

Selon l'orthopédagogue, le fait que les élèves n'aient jamais reçu d'enseignement à propos des manipulations syntaxiques en classe (selon ce qu'ils ont mentionné) représente une limite importante pour le développement de leur réflexion métalinguistique lors des activités de négociation. Les élèves, d'une part, ne peuvent rattacher de connaissances antérieures à ce qui est fait en orthopédagogie et, d'autre part, ils ne peuvent cerner l'utilité de ce nouvel apprentissage. L'orthopédagogue écrit, dans son journal de bord :

L'élève E dit ne pas voir la pertinence d'utiliser des manipulations syntaxiques. Elle mentionne qu'ils ne sont pas des cons, ils savent que tel ou tel mot est un nom, un adjectif ou un verbe. Le fait qu'en classe, les manipulations syntaxiques ne soient pas utilisées fait en sorte que les élèves ne peuvent pas rattacher de connaissances antérieures qui les aideraient à les utiliser. Ils partent de zéro.
– Extrait du journal de bord de l'orthopédagogue, 22 août 2020

Dans cet extrait, l'orthopédagogue mentionne que les élèves « partent de zéro » en ce qui concerne l'utilisation des manipulations syntaxiques pour identifier les classes grammaticales, puisque ceux-ci ne semblent pas en utiliser en classe. Nous souhaitons tout de même nuancer les propos de l'orthopédagogue, puisque nous privilégions, dans le cadre de cette thèse, une approche constructive de l'apprentissage selon laquelle les élèves ont des connaissances parfois intuitives, parfois incomplètes ou partielles, sur les objets d'enseignement. L'orthopédagogue souhaitait mettre en évidence, par ces propos, que les manipulations syntaxiques, même si elles sont normalement enseignées dès la première année du primaire, selon la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009), ne sont pourtant pas connues des élèves. Si elles sont enseignées en classe, les élèves ne semblent pas s'en souvenir. Ainsi, l'orthopédagogue ne peut pas uniquement faire un rappel des manipulations syntaxiques à utiliser pour identifier les catégories grammaticales. Elle doit réaliser un enseignement plus complet, en considérant que les élèves ne sont pas en mesure de nommer ou d'utiliser les manipulations syntaxiques.

Les conceptions des élèves

Lors de la première mise à l'essai du dispositif, nous avons identifié des conceptions erronées que pouvaient avoir les élèves en lien avec la morphosyntaxe. Ces conceptions peuvent freiner l'amélioration de la réflexion métalinguistique des élèves. Le guide de l'orthopédagogue avait été créé dans cet objectif précis, soit de préparer l'orthopédagogue à faire face à ces conceptions verbalisées par les élèves et à les faire évoluer par des questionnements ou par des pistes de réflexion. Les phrases proposées aux élèves lors des activités de négociation en contexte de dictée contenaient aussi des situations problématiques en lien avec les conceptions des élèves (voir annexe 7), ce qui n'avait pas été le cas pour la première mise à l'essai. Les données issues de cette deuxième mise à l'essai nous ont amenés à constater que les mêmes conceptions étaient présentes chez les élèves. Nous avons remarqué, lors de la deuxième mise à l'essai, une légère évolution des conceptions au fil des rencontres. Néanmoins, d'autres rencontres avec les élèves auraient été nécessaires afin de réellement déterminer une évolution de leurs conceptions. Rappelons que l'objectif de cette recherche n'était pas de vérifier une évolution des conceptions morphosyntaxiques chez les élèves, mais plutôt de développer un dispositif de négociation morphosyntaxique. Conséquemment, nous avons relevé les manifestations de ces conceptions en vue d'améliorer le prototype de dispositif.

Parmi les conceptions identifiées, il y a celle concernant le système donneur-receveur d'accord dans le SN. L'élève E croit que le nom est receveur de l'accord du déterminant. En effet, à la première activité de négociation, il mentionne : « Ben, moi, je trouve que c'est plus le déterminant qui donne l'accord au nom qui donne l'accord à l'adjectif. ». Au deuxième entretien métalinguistique, l'élève E mentionne : « Je regarde le nom [...] parce que c'est ça qui donne l'accord. ». Nous pouvons donc constater que cette conception a évolué entre les deux rencontres.

L'élève A, à l'instar de l'élève E, croit que le déterminant est donneur d'accord dans le SN. En outre, il ne tient pas compte de la dimension morphosyntaxique afin de réaliser les accords grammaticaux. En effet, l'élève A mentionne, lors du premier entretien

métalinguistique : « Pour mettre des *s*, il faut qu'il y aille au début, tsé comme, *les* ou *des* [et mettre] des *s* pour les deux mots après. ». L'élève A croit donc que l'on doit ajouter une marque du pluriel aux mots qui suivent un déterminant au pluriel, peu importe la catégorie grammaticale de ceux-ci. Lors du deuxième entretien métalinguistique, la réflexion de l'élève A quant à l'accord du nom semble avoir progressé, puisqu'il mentionne que le nom « animaux » est au pluriel, car « il y en a plusieurs ». Or, il semble avoir encore beaucoup de difficulté à identifier les catégories grammaticales lors de la deuxième rencontre. Ce constat est étayé par cet extrait de verbatim tiré de la deuxième rencontre :

- A : Ces animaux marins... ben ça va être, animaux, il va avoir un « s » à la fin, pis marins aussi.
O : Pourquoi?
A : Parce que c'est « ces animaux », il y en a plusieurs. Ces animaux.
O : Pis « ces animaux marins », ça fait partie de quel groupe?
A : Verbe?
O : Ça fait partie du verbe?
A : Euh... déterminant.

L'élève C, de son côté, semble encore entretenir la conception selon laquelle le déterminant est le donneur d'accord dans le SN lors du deuxième entretien métalinguistique. C'est ce que nous pouvons observer dans l'extrait suivant :

- C : Ben, genre que, je prends « les animaux marins », puis là, qu'est-ce que je fais, je regarde, ici les animaux marins... j'ai oublié mon « s », parce que c'est « les animaux marins ».
O : OK. Qui donne l'accord dans le groupe du nom?
C : C'est le déterminant.

Comme pour la première mise à l'essai, la conception négative de l'erreur semble encore présente chez les élèves. C'est ce que nous remarquons en analysant le journal de bord de l'orthopédagogue. Nous avons identifié ce passage :

Pour cette élève (E), qui semble très orgueilleuse, le fait de montrer ses erreurs aux autres ne semble pas lui plaire. Elle mentionne « qu'elle n'a pas mis l'accord, mais qu'elle le savait » et elle ajoute rapidement le morphogramme. – Extrait du journal de bord, 22 aout 2022

À l'instar de la première mise à l'essai, nous relevons, dans plusieurs verbatims d'élèves, que des élèves peuvent entretenir une conception négative de l'erreur. L'élève E, au lieu d'expliquer ce qui l'a amenée à faire une erreur, donne des raisons qui sont extérieures à elle pour justifier ses erreurs :

E : Il n'y a pas juste une feuille.

O : Ah! Mais pourquoi n'as-tu pas mis « feuille » au pluriel, dans ce cas?

E : Ben... j'avais plus de place pour écrire!

Dans le journal de bord, nous relevons un passage où l'orthopédagogue mentionne qu'elle aime se référer à l'animation vidéo lorsqu'un élève semble voir l'erreur comme étant négative :

Lorsque les élèves mentionnaient qu'ils avaient fait une erreur, je leur rappelais que, comme nous l'avons vu dans la vidéo, les erreurs étaient normales et qu'elles permettaient de faire de nouveaux apprentissages. J'ai aimé le fait de pouvoir me référer à cette vidéo au besoin. Pour les élèves, c'était très concret. – Extrait du journal de bord de l'orthopédagogue, 29 août 2020

Nous relevons également dans un verbatim d'élèves un passage qui montre que la collaboration entre les élèves lors d'une activité de négociation peut être gratifiante. L'extrait suivant nous révèle cette collaboration entre l'élève C et l'élève A :

C : T'as dit que c'était un verbe? (en s'adressant à A)

A : J'ai dit n'importe quoi.

O : Ah, mais ce n'est pas grave, C.

C : Oui, je sais.

O : On est tous en train d'apprendre.

C : Je sais.

O : Mais, c'est correct, tu l'as aidé.

C : D'habitude, c'est moi qui se fait aider.

Dans cet extrait, nous pouvons voir que l'orthopédagogue (O) insiste sur le fait qu'il est normal de commettre des erreurs lorsque l'on est en processus d'apprentissage. L'élève C, qui avait aidé l'élève A à identifier la catégorie grammaticale d'un mot, est étonnée de l'avoir aidé, puisque, habituellement, elle dit que c'est elle qui se fait aider. Ainsi, nous

pensons qu'il peut être gratifiant pour elle de se trouver dans la position de la personne qui aide plutôt que dans la position de celle qui se fait aider.

4.2.4.2 L'étayage offert par l'orthopédagogue

Comme pour la première mise à l'essai, nous identifions, dans les propos transcrits en verbatims ou dans le journal de bord, des éléments se rapportant à un étayage offert par l'orthopédagogue dans un contexte d'activités de négociation de la morphosyntaxe. Lors de la première mise à l'essai, nous avons identifié que l'orthopédagogue questionnait les élèves et qu'elle utilisait le renforcement positif. Pour cette deuxième mise à l'essai, nous remarquons encore une fois la présence du questionnement, mais celui-ci est jumelé avec la reformulation et la clarification. Ainsi, elle questionne les élèves, elle reformule leurs propos et les clarifie afin de les amener plus loin dans leur réflexion métalinguistique lors des activités de négociation.

Dans l'extrait suivant, nous pouvons remarquer que l'orthopédagogue (O) clarifie les propos de l'élève A et de l'élève E en utilisant un métalangage grammatical :

O : Ah, alors il faudrait que j'ajoute un déterminant, mais là, je ne peux pas. Donc ça veut dire que ça ne fonctionne pas. Ce n'est pas un nom. On le voit, il n'y a pas de déterminant devant. Qu'est-ce que ça pourrait être d'autre? A? Qu'est-ce que ça pourrait être d'autre? Désagréable? (*Questionnement*)

A : Hum... sont... sont bleues?

O : Ah! Bleu, ça se trouve à être quoi? Là, tu as utilisé le remplacement. (*Clarification*) Ta pancarte, là, tu as utilisé celle-ci. A, il a dit, toutes ces mesures sanitaires sont bleues. Ça fonctionne! Bleu, ça se trouve à être quoi? (*Questionnement*)

E : Ben, c'est un adjectif! Toutes les couleurs. N'importe quelle couleur, c'est un adjectif. Rouge, orange, jaune, vert, bleu...

Dans cet extrait, l'élève A utilise le remplacement, car il remplace le mot « désagréable » par le mot « bleu ». L'orthopédagogue lui explique alors qu'il utilise une manipulation syntaxique, le remplacement. Elle clarifie donc ses propos en utilisant un

métalangage grammatical. Elle questionne également les élèves à deux reprises afin de les amener à identifier des catégories grammaticales à l'aide de manipulations syntaxiques.

Dans un autre extrait, nous pouvons voir que l'orthopédagogue (O) reformule les propos des deux élèves (A et E) et elle leur pose des questions afin de les amener à utiliser des manipulations syntaxiques pour justifier leur point de vue :

A : Très minuscules! Oui, on peut mettre « très » devant, parce que je suis très minuscule!

O : OK, alors c'est quelle pancarte? A nous dit qu'on peut ajouter « très » devant. « De très minuscules feuilles recouvrent ces dalles cimentées ». C'est ça, hein? (**Reformulation**)

A : Oui!

O : Ça fonctionne! Alors, « minuscules », est-ce que ce serait un adjectif?

A : Oui?

O : Oui, je peux ajouter « très » devant un adjectif. C'est bon? Je peux aussi le remplacer par un autre adjectif! (**Reformulation**) E? Montre donc ta mauve (en parlant de la pancarte). Tu peux le remplacer par un autre adjectif. Connais-tu un autre mot qui est un adjectif? (**Questionnement**)

E : Vert, bleu, orange...

O : Est-ce que « joli », c'est un adjectif? Comme je disais tantôt? Tu as des couleurs, mais « joli », aussi. Est-ce que je peux dire « De jolies feuilles »? (**Questionnement**)

E : Oui...

O : Alors c'est une autre preuve que c'est un adjectif. OK? Alors, « minuscules », c'est un adjectif, j'ai deux arguments pour le prouver. Je l'accorde comment mon adjectif? (**Questionnement**)

E : Avec, ton... si ton déterminant est pluriel. Ben, plus si ton nom est pluriel.

O : Oui, parce que c'est le nom qui donne l'accord.

Nous remarquons, dans cet extrait, que l'orthopédagogue reformule les propos des élèves, elle les aide à clarifier leur pensée et les questionne afin qu'ils puissent aller plus loin dans leur réflexion. Selon nous, cet accompagnement de l'orthopédagogue permet aux élèves de mobiliser leurs connaissances morphosyntaxiques, d'utiliser un métalangage grammatical et d'utiliser des procédures morphosyntaxiques.

Nous pouvons également identifier des passages, dans le journal de bord de l'orthopédagogue, où elle mentionne avoir eu recours à un processus d'étayage afin que

les élèves utilisent davantage de manipulations syntaxiques. L'extrait suivant nous permet de comprendre de quelle façon l'orthopédagogue apporte une aide opportune aux élèves :

Puis, nous avons réalisé une activité de négociation avec une phrase que j'ai dictée. Cela a permis aux élèves de se familiariser avec cette activité à la suite de l'écoute de la vidéo. Ainsi, j'intervenais beaucoup pour amener les élèves à se questionner et à utiliser des manipulations syntaxiques. – Extrait du journal de bord de l'orthopédagogue, 15 aout 2020

Nous pouvons également observer que l'orthopédagogue semble être un peu plus à l'aise lors de cette deuxième mise à l'essai du dispositif. Nous croyons qu'en ayant déjà vécu l'expérience des activités de négociation lors de la première mise à l'essai, elle se sent peut-être mieux préparée. En ce sens, nous pensons que le guide de l'orthopédagogue est particulièrement important, puisqu'il permet à l'orthopédagogue de se préparer à mettre en place des activités de négociation. Ce constat est étayé par cet extrait relevé dans le journal de bord :

Pour cette deuxième mise à l'essai du dispositif, je me sentais beaucoup plus à l'aise pour négocier avec les élèves. En ayant une meilleure idée des conceptions qu'ils pouvaient avoir et qui pouvaient freiner l'amélioration de leur réflexion métalinguistique, j'observais davantage leurs manifestations. Ainsi, je savais davantage quoi leur dire, ou quelle question leur poser, pour qu'ils aillent un peu plus loin dans leur réflexion. – Extrait du journal de bord de l'orthopédagogue, 22 aout 2020

Selon les observations notées par l'orthopédagogue dans son journal de bord, la production écrite multimodale est motivante pour les élèves et leur permet de s'exercer à négocier dans un contexte de production écrite. Elle mentionne aussi que son accompagnement, lors de la production, est essentiel. Nous relevons les deux extraits suivants :

(Extrait 1) Nous avons eu le temps de créer deux pages dans notre livre multimodal. Les élèves ont eu beaucoup de plaisir à enregistrer leur voix sur la production et à faire « parler » leur objet. – Extrait du journal de bord de l'orthopédagogue, 29 aout 2020

(Extrait 2) Les élèves ont terminé la production multimodale collaborative. Ce projet était vraiment motivant pour eux. Mon accompagnement était essentiel, à cette étape, puisque les élèves avaient besoin d'aide pour formuler leurs idées et pour faire les corrections nécessaires. Les élèves ont dû négocier à plusieurs points de vue : le choix de l'objet, le choix des idées, les accords, l'orthographe lexicale, etc. Pour éviter que les élèves soient surchargés par la tâche, il était nécessaire, à certains moments, que je passe plus rapidement sur certains éléments en écourtant les explications, puisque j'aurais perdu l'attention des élèves. Pour les garder motivés à faire le projet, il ne fallait pas trop prendre de temps sur les corrections au détriment de l'écriture. Je « choisissais » les batailles en m'attardant toutefois davantage aux accords grammaticaux. Je crois que le fait de faire un projet multimodal comme celui-là permet aux élèves de mobiliser leurs connaissances en contexte authentique. Je me rends compte que le transfert n'est vraiment pas évident. – Extrait du journal de bord de l'orthopédagogue, 5 septembre 2020

4.3 DESCRIPTION DU DISPOSITIF FINAL

À la lumière des différentes données recueillies lors des mises à l'essai du dispositif et des réflexions qui ont émergé de l'analyse, nous avons identifié des ajustements à apporter. La première boucle de mise à l'essai nous a permis de cerner des ajustements à apporter au premier dispositif développé. La deuxième boucle de mise à l'essai nous a permis d'observer si les ajustements ciblés permettaient de l'améliorer. Après la deuxième boucle de mise à l'essai, nous étions satisfaits des améliorations apportées. En effet, nos objectifs de développement, pour la présente recherche, avaient été atteints. Le dispositif développé répondait aux besoins des orthopédagogues sur le terrain. Il ne nous apparaissait pas pertinent de réaliser une troisième boucle de mise à l'essai. Nous considérons que nous avons réussi à améliorer suffisamment le dispositif initialement développé afin d'en arriver à un dispositif plus abouti. Pour en arriver à cette version améliorée du dispositif, nous avons, comme le précisent Bergeron, Rousseau et Bergeron (2021), tenté de décrire le mieux possible l'expérience d'amélioration du produit. Ainsi, nous présentons ici le dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique développé dans le cadre de la recherche (voir figure 11).

Globalement, la version améliorée du dispositif comprend une démarche, des outils et des actions que l'orthopédagogue peut mettre en place afin de favoriser l'étayage lors des

activités de négociation. La démarche proposée vise à rendre les élèves de plus en plus autonomes dans la réalisation des accords grammaticaux. Elle contient trois phases d'E/A : une phase de préparation, une phase de réalisation et une phase d'intégration. La phase de préparation correspond à un enseignement systématique, la phase de réalisation à des activités de négociation en contexte de dictée de phrases et la phase d'intégration à des activités de négociation en contexte d'écriture collaborative d'un texte. Les trois phases de la démarche ne sont pas séquentielles; l'orthopédagogue peut, après avoir réalisé la deuxième phase, revenir à la première pour enseigner certaines notions importantes. De la même façon, elle peut, après avoir réalisé une activité d'écriture collaborative, revenir à la deuxième phase pour effectuer une activité de négociation en contexte de dictée avec les élèves. Il s'agit donc d'une démarche souple, puisque l'orthopédagogue prend les décisions quant à l'ordre des activités à effectuer selon les besoins des élèves.

Lors de la phase d'enseignement systématique, l'orthopédagogue discute avec les élèves pour mettre en évidence les connaissances qu'ils ont à propos de la morphosyntaxe. Au besoin, il leur enseigne des connaissances ou des procédures afin de compléter celles qu'ils ont déjà. Nous proposons alors la création de tableaux d'ancrage afin que les élèves puissent illustrer, schématiser ou écrire leurs connaissances actuelles ou celles enseignées par l'orthopédagogue. Le tableau d'ancrage sert ensuite d'aide-mémoire, puisque les élèves peuvent s'y référer pour formuler leurs arguments morphosyntaxiques au cours des activités de négociation. Des exemples de tableaux d'ancrage sont proposés à l'annexe 11. Des entretiens métalinguistiques sont également réalisés lors de la phase de préparation. Les verbalisations des élèves permettent alors à l'orthopédagogue de cibler les types de procédures qu'ils utilisent afin de réaliser les accords grammaticaux et leurs conceptions initiales en lien avec la morphosyntaxe. Nous proposons, à l'annexe 5, une grille pouvant être utilisée par l'orthopédagogue afin de classer les justifications métalinguistiques des élèves selon les types de procédures utilisées.

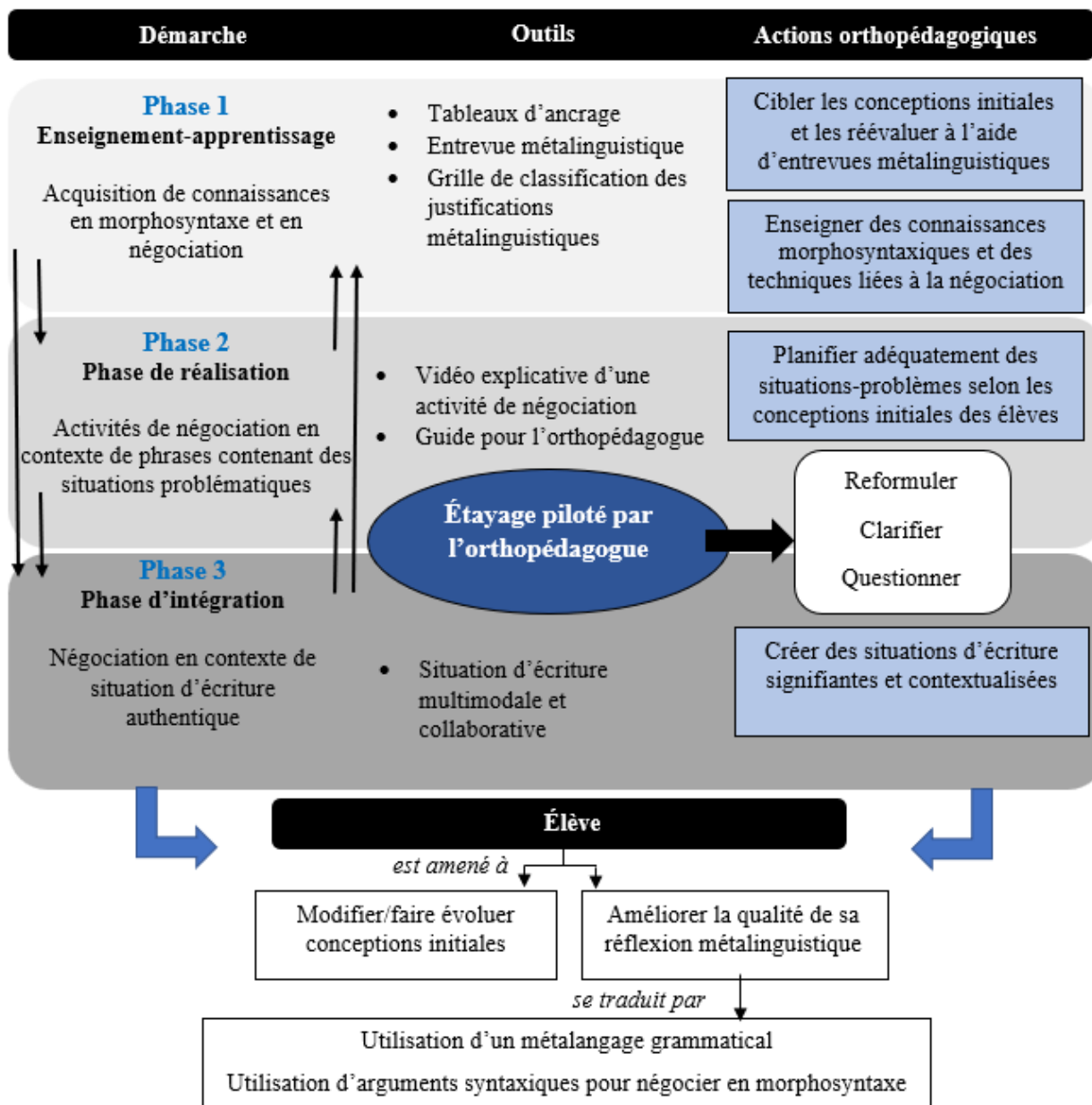


Figure 11. Dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique

Concernant la deuxième phase, les élèves réalisent des activités de négociation en contexte de dictée de phrases qui contiennent des situations problématiques. Nous proposons des phrases contenant des situations problématiques à l'annexe 7. Dans le but que les élèves comprennent mieux ce que sont des activités de négociation, une animation

vidéo peut être visionnée. Dans cette vidéo, des explications sont données, lesquelles sont accompagnées d'exemples concrets d'activités de négociation en contexte de dictée. Nous avons créé le *Guide de l'orthopédagogue pour l'animation d'activités de négociation* (voir annexe 6) pouvant être lu par l'orthopédagogue avant les activités de négociation. Dans ce guide, nous présentons des exemples de questions de relance pouvant être posées aux élèves afin de faire évoluer leurs conceptions morphosyntaxiques. Nous parlons alors de « moments clés » pour désigner les moments où les élèves verbalisent des propos qui dénotent des conceptions que l'on souhaite faire évoluer. Si un élève, par exemple, mentionne que le déterminant est un donneur d'accord, il s'agit d'un moment clé que l'orthopédagogue peut saisir pour intervenir en posant des questions qui favoriseront l'évolution de cette conception. Les conceptions ont été identifiées chez les élèves lors des deux mises à l'essai du dispositif. Puisque les activités de négociation mettent en jeu des situations problématiques autour desquelles les élèves négocient en énonçant des arguments, il est important que l'orthopédagogue prépare des phrases qui suscitent un déséquilibre cognitif. Les phrases dictées doivent, en effet, contenir des problèmes qui échappent au contexte cognitif immédiat des élèves. En ce sens, l'orthopédagogue est amené à identifier les conceptions qu'ils entretiennent lors des entretiens métalinguistiques. Par la suite, il peut réévaluer l'évolution des conceptions tout au long des activités de négociation. Enfin, pendant les activités de négociation, il réalise un étayage auprès des élèves en reformulant leurs propos, en les clarifiant ou en posant des questions.

La troisième phase de la démarche correspond à des activités de négociation, mais cette fois-ci dans un contexte d'écriture d'un texte collaboratif. Les élèves ont ainsi l'occasion de mobiliser les connaissances apprises précédemment. L'objectif est qu'ils puissent effectuer un transfert de leurs apprentissages. Dans le cadre de cette recherche, nous avons créé une situation d'écriture multimodale et collaborative (voir l'annexe 8). L'orthopédagogue est ainsi amené à planifier des situations d'écriture motivantes et signifiantes qui donneront envie aux élèves de s'impliquer dans le projet d'écriture. Les élèves, qui écrivent en collaboration, sont amenés à négocier les accords grammaticaux dans des phrases qu'ils produisent eux-mêmes. L'accompagnement de l'orthopédagogue est,

encore une fois, essentiel, puisqu'il doit les aider à choisir des problèmes autour desquels négocier. Aussi, il questionne les élèves, il clarifie et il reformule leurs propos afin de favoriser le développement de la réflexion métalinguistique. L'étayage offert par l'orthopédagogue est au cœur de ce dispositif orthodidactique. En effet, ses paroles ou ses actions visent à améliorer la réflexion métalinguistique des élèves dans un contexte où il y a la présence d'un problème qu'ils ne pourraient résoudre seuls.

4.4 SYNTHÈSE DE CE CHAPITRE

La recherche-développement permet de concevoir un objet selon une spirale de cycles de mises à l'essai où des versions successives sont créées et validées (Loiselle et Harvey, 2007). Dans la présente recherche, deux mises à l'essai ont été réalisées afin d'améliorer le dispositif. Notre objectif était de concevoir un dispositif permettant à des élèves du 3^e cycle du primaire d'améliorer leur réflexion métalinguistique en négociant autour de savoirs grammaticaux. Pour ce faire, nous avons mis en place un processus de transposition didactique interne, un concept issu des travaux de Chevallard (1985, 1991, 1997), puisque nous avons tenté de transposer des savoirs à enseigner en savoirs appris des élèves. Nous avons collecté des données en tenant compte de l'interaction entre les élèves, l'orthopédagogue et le dispositif. La présentation des résultats de cette recherche visait ainsi à rendre compte des choix que nous avons faits afin que le dispositif permette l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves du 3^e cycle du primaire dans un contexte de négociation morphosyntaxique.

Nous avons, dans ce chapitre, présenté l'ensemble des informations relatives aux mises à l'essai du dispositif en contexte orthopédagogique. Pour chacune des mises à l'essai, nous avons offert une description détaillée des rencontres réalisées avec les élèves. Nous avons également présenté une analyse et une interprétation des données en nous centrant d'abord sur l'élève, puis sur l'orthopédagogue. Enfin, nous avons décrit la version améliorée du dispositif orthodidactique développé dans le cadre de cette recherche. Celui-ci comprend une démarche souple pouvant être suivie par l'orthopédagogue voulant réaliser des

activités de négociation, des outils qu'il peut utiliser et des actions qu'il peut mettre en place. Au prochain chapitre, nous faisons un retour sur l'ensemble de cette démarche de développement et nous présentons les caractéristiques essentielles du dispositif développé.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

*Chaque parole a une conséquence.
Chaque silence aussi.*
– Jean-Paul Sartre

Au chapitre précédent, nous avons présenté l'analyse et l'interprétation des données collectées dans le cadre de cette recherche. Ce travail d'analyse et d'interprétation des données nous a permis de dégager des pistes afin d'améliorer le dispositif développé. Nous avons ainsi présenté, à la fin du chapitre précédent, la version améliorée du dispositif. Dans le présent chapitre, nous faisons un retour sur ce travail d'analyse et d'interprétation des données, mais en le situant dans une perspective plus globale et systématique. Dans un premier temps, nous présentons les réflexions sous-jacentes à la démarche de développement en revenant, notamment, sur l'analyse des besoins effectuée en amont de la recherche. Subséquemment, nous mettons en exergue les caractéristiques générales liées au dispositif et nous exposons les constats généraux qui découlent des mises à l'essai effectuées sur le terrain. Par la suite, il est question de la diffusion et de l'implantation du dispositif développé dans le cadre de cette recherche. Enfin, nous présentons les contraintes avec lesquelles nous avons dû composer lors des mises à l'essai du dispositif sur le terrain.

5.1 RETOUR REFLEXIF SUR L'ENSEMBLE DE LA DEMARCHE DE DEVELOPPEMENT

Nous présentons, dans cette section, un retour réflexif sur l'expérience de développement. Plus précisément, nous exposons, dans un premier temps, notre analyse quant au développement du dispositif et ses mises à l'essai sur le terrain. De cette vision globale sur

l'ensemble du processus de développement, nous dégagons subséquemment les caractéristiques essentielles du dispositif développé. Comme le soulignent Loisel et Harvey (2007), le chercheur-développeur propose, à la fin de sa recherche, bien plus qu'un produit; il présente une analyse de l'expérience permettant de dégager des principes qui dépassent le contexte spécifique de la recherche effectuée.

5.1.1 Le développement du dispositif et ses mises à l'essai sur le terrain

Selon Loisel (2001), la démarche de recherche-développement se distingue par le caractère novateur du produit ou de l'expérience menée. Nous avons ainsi, dans le cadre de cette recherche, proposé un dispositif novateur, notamment en raison du contexte précis pour lequel il a été développé : l'orthopédagogie. L'orthopédagogie, profession relativement récente au Québec, est apparue dans les premiers programmes des universités québécoises en 1967 (Tardif et Lessard, 1992). Par le travail de recension des écrits effectué en amont de cette recherche, nous avons relevé le peu de dispositifs validés par la recherche pour l'évaluation-intervention en morphosyntaxe en orthopédagogie. La chercheuse-développeuse, également orthopédagogue, souhaitait ainsi créer un dispositif qui permettrait à des élèves du 3^e cycle du primaire d'améliorer leur réflexion métalinguistique. Or, avant de se lancer dans la création d'un tel dispositif, il était nécessaire de documenter davantage le besoin des orthopédagogues concernant l'évaluation-intervention en morphosyntaxe. Par conséquent, nous souhaitons les questionner à propos de la pertinence de développer un tel dispositif, validé par la recherche, afin d'intervenir auprès des élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe. Si tel était le cas, nous voulions savoir ce qu'ils aimeraient retrouver dans ce dispositif. Nous avons donc demandé à des orthopédagogues qui pratiquaient au Québec (écoles publiques, écoles privées ou cliniques privées) de répondre à un questionnaire (voir annexe 1). Au total, 115 orthopédagogues ont répondu à ce questionnaire.

Cette analyse des besoins a été le point de départ au développement de notre dispositif. Elle nous a permis, d'une part, de confirmer la pertinence de développer un dispositif orthodidactique visant l'amélioration de la réflexion métalinguistique en morphosyntaxe.

D'autre part, elle nous a permis de documenter les besoins précis des praticiens sur le terrain. En nous appuyant sur cette analyse des besoins, mais également sur la recension des écrits effectuée en amont de cette recherche, nous avons choisi d'élaborer un dispositif orthodidactique qui serait, à vrai dire, une itération contemporaine d'une approche initiale, les ateliers de négociation graphique (ANG). Les ANG ont fait l'objet de plusieurs écrits scientifiques (Haas, 1999; Haas et Maurel, 2009; Neuberg et Schillings, 2012; Sautot, 2016a; Sautot et Geoffre, 2017; Schillings et Neuberg, 2012b). Ce dispositif nous apparaissait intéressant pour le développement de la réflexion métalinguistique d'élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe. En effet, ces études mettaient en exergue l'idée que les élèves, devant verbaliser leurs procédures cognitives, prenaient alors conscience des stratégies utilisées et étaient alors amenés à les améliorer. Il était toutefois nécessaire d'adapter ce dispositif pour le contexte spécifique de l'orthopédagogie, puisque les écrits scientifiques répertoriés étaient axés uniquement sur le déploiement des ANG en contexte de classe. Or, nous souhaitions tenir compte de certains paramètres essentiels liés à l'orthopédagogie. Houle (2016) soulève notamment le caractère plus « intimiste » d'une séance d'orthopédagogie contrairement à une séance de classe. En effet, les interactions se déroulant à vase clos, la présence de l'orthopédaogogue devient plus visible (Houle, 2016). Dans ce contexte, il peut être difficile pour lui de réaliser un étayage adéquat; il ne doit pas guider excessivement les élèves, il doit leur laisser le temps de s'exprimer et de se réguler entre eux. Ainsi, en plus de diriger notre regard sur les élèves et le développement de leur réflexion métalinguistique lors de la négociation de savoirs morphosyntaxiques, nous souhaitions également diriger notre regard sur l'étayage offert par l'orthopédaogogue. Les études que nous avons répertoriées à propos des ANG étaient soit orientées sur les élèves, soit sur l'enseignant qui met en place ce type d'ateliers. De notre côté, nous souhaitions porter notre regard sur l'interaction entre les élèves, l'orthopédaogogue et le dispositif de négociation.

La première version du dispositif a été mise à l'essai une première fois en février 2020. Cela nous a permis d'identifier des éléments à améliorer. Le dispositif a été mis à l'essai une seconde fois en août 2020. Aucun ajustement n'a été apporté après la deuxième mise à l'essai. Au terme de ces deux mises à l'essai, le dispositif développé comprend une

démarche certes structurée, mais suffisamment souple, afin qu'elle puisse être utilisée par des orthopédagogues intervenant auprès d'élèves éprouvant des difficultés en morphosyntaxe en contexte de sous-groupes. Il regroupe également plusieurs outils : un guide d'entretien métalinguistique prétest/posttest, une grille permettant d'analyser les justifications des élèves, une animation vidéo visant la modélisation d'une activité de négociation de phrases et un guide destiné à l'orthopédagogue pour l'animation d'activités de négociation.

En plus de viser le développement d'un produit, la recherche-développement permet la production de nouvelles connaissances (Loiselle, 2001). Par conséquent, le chercheur s'inscrivant dans ce type de recherche est amené à mettre en lumière les caractéristiques essentielles inhérentes à l'objet développé (Loiselle, 2001). Dans la section suivante, nous présentons les caractéristiques qui émergent du processus de développement du dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique.

5.1.2 Les caractéristiques essentielles du dispositif développé

L'analyse des données permet, selon Harvey et Loiselle (2009), de « dégager de l'expérience de développement un ensemble de principes émergents de la démarche » (p. 113). À partir de ces principes, il est possible de faire ressortir les caractéristiques essentielles liées au dispositif (Harvey et Loiselle, 2009). Ces caractéristiques, que nous avons dégagées à la suite des mises à l'essai du dispositif ainsi que de l'analyse et de l'interprétation des données qui ont suivi, pourraient être transférées à une autre expérience de développement d'un objet similaire.

Les caractéristiques essentielles de notre dispositif s'articulent autour de trois pôles fondamentaux, intrinsèquement reliés : l'élève en difficulté, le savoir et l'orthopédagogue. La création d'un dispositif fait également intervenir les relations entre ces trois pôles : la relation d'enseignement, la relation d'apprentissage et la relation orthodidactique. Cette figuration n'est pas sans rappeler celle des trois pôles du triangle didactique (Élève, Enseignant, Savoir) de Chevallard (1985, 1991, 1997). À cet effet, nos propos rejoignent

ceux de Schneuwly (2020) lorsqu'il mentionne que « réfléchir du point de vue didactique consiste à travailler en même temps sur l'enseigner, sur l'apprendre et sur le savoir, jamais l'un sans l'autre » (p. 45). À la figure 12, nous illustrons les caractéristiques essentielles du dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique selon les trois pôles.

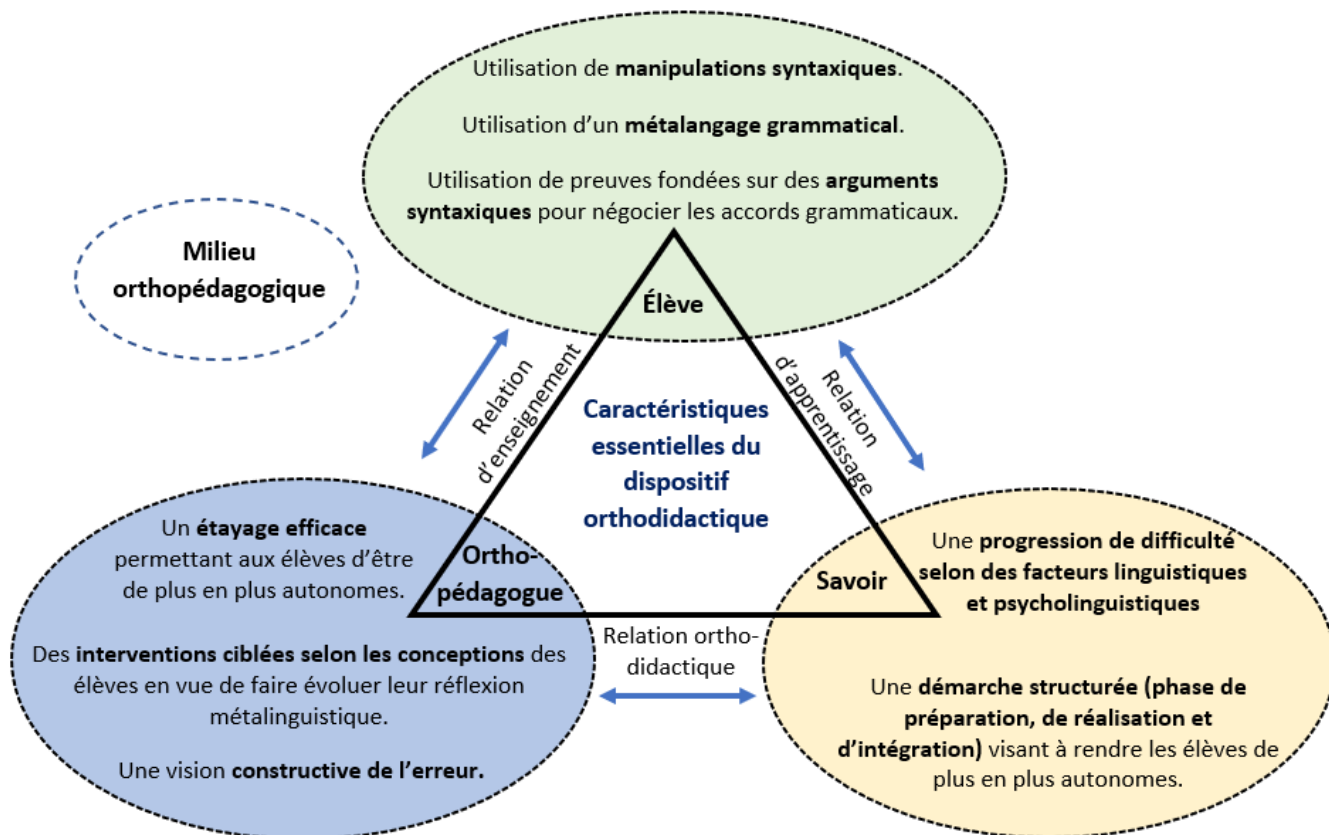


Figure 12. Caractéristiques essentielles du dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique

Du côté des élèves, ceux-ci utilisent, lors des activités de négociation, des manipulations syntaxiques afin d'identifier les catégories grammaticales des mots. En outre, ils recourent à un métalangage grammatical ainsi qu'à des arguments morphosyntaxiques lorsqu'ils négocient avec leurs pairs. L'orthopédagogue, de son côté, offre un étayage orthopédagogique aux élèves afin qu'ils améliorent leur réflexion métalinguistique. Qui plus est, son rôle est d'accompagner les élèves, de leur offrir un soutien à des moments opportuns

lors des activités de négociation. Il ne dirige pas les activités de négociation, puisqu'il laisse prioritairement la parole aux élèves qui argumentent en vue de trouver un consensus concernant un accord grammatical à réaliser. Ainsi, l'orthopédagogue s'éloigne d'une posture de dirigeant et se rapproche de celle d'un accompagnant. Il participe, au même titre que les élèves, aux activités de négociation. Il réalise des apprentissages au même titre que les élèves, car il apprend à poser les bonnes questions, à clarifier leurs propos et à les reformuler. Cela ne signifie pas, toutefois, que l'orthopédagogue demeure passif pendant les activités de négociation et qu'il laisse les élèves argumenter entre eux sans intervenir. L'orthopédagogue, qui a une excellente connaissance des savoirs morphosyntaxiques qui sont en jeu dans les activités de négociation, guide les élèves en leur posant des questions ou en leur proposant des pistes de réflexion. D'ailleurs, cette connaissance qu'il a des savoirs morphosyntaxiques et des difficultés impliquées dans la réalisation des accords grammaticaux lui permet de cibler les conceptions, justes ou erronées, des élèves et d'ajuster ses interventions selon leurs besoins précis. Il adopte une vision constructive de l'erreur; il ne pénalise pas les erreurs, mais les utilise plutôt comme des sources d'information afin de comprendre les conceptions des élèves.

Cette vision constructive de l'erreur est, selon nous, très importante à la mise en place d'activités de négociation morphosyntaxique. Bien que l'orthopédagogue relève les erreurs des élèves lors de l'entretien métalinguistique ou lors des activités de négociation, son but n'est pas de noter les élèves. Les erreurs lui permettent de mieux comprendre le cheminement cognitif des élèves auprès de qui il intervient. Ceux-ci ne sont donc pas pénalisés lorsqu'ils en produisent. Bien que l'orthopédagogue évalue les élèves de façon continue et dynamique au cours des séquences d'interventions, son objectif est de cerner les forces et les difficultés des élèves afin de mieux intervenir (Brodeur et al., 2015; L'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ), 2018).

Les activités de négociation, quant à elles, sont orientées vers la collaboration; les élèves sont amenés à coconstruire des apprentissages sur la langue. Ils discutent entre eux et échangent à propos des procédures utilisées afin de réaliser les accords grammaticaux.

Par ailleurs, les phrases dictées aux élèves lors des activités de négociation suivent une progression syntaxique allant du plus simple au plus complexe. Cela signifie que les élèves négocient des savoirs grammaticaux dans des phrases dont la complexité augmente au fur et à mesure que leurs habiletés se développent. Pour produire cette complexité, nous nous sommes inspirés de la progression dans l'enseignement des contenus grammaticaux essentiels de (Chartrand, Cogis, et al., 2016) ainsi que de critères de difficultés linguistiques et psycholinguistiques (Brissaud et Cogis, 2011; Fayol et Jaffré, 2008; Jaffré et Bessonnat, 1993). Les situations problématiques dans les phrases sont judicieusement choisies par l'orthopédagogue selon les conceptions ciblées chez les élèves. Finalement, les activités sont placées sur un continuum visant à ce que les élèves puissent, ultimement, transférer leurs apprentissages lors de productions écrites. En ce sens, une démarche est proposée, lors de laquelle les élèves reçoivent un enseignement systématique à propos de la morphosyntaxe, vivent des activités de négociation à l'aide de phrases dictées qui présentent des situations problématiques, et réalisent des activités de négociation en contexte d'écriture collaborative de textes.

Le dispositif développé dans le cadre de cette recherche met ainsi en relation des caractéristiques liées à trois pôles : l'élève, l'orthopédagogue et le savoir. Le travail réflexif ayant émergé de l'expérience réalisée, en plus de nous avoir permis d'identifier des caractéristiques essentielles liées au dispositif, nous a également permis de dégager des constats généraux. En effet, la recherche-développement permet au chercheur de cibler des pistes de recherche plus larges, lesquelles peuvent être prises en compte dans des recherches ultérieures (Loiselle, 2001). Ainsi, nous présentons, à la section suivante, des constats généraux qui découlent de la démarche de développement du dispositif que nous avons suivie.

5.1.3 Les constats généraux liés à la démarche de développement du dispositif

Nous avons dégagé, de la démarche de développement du dispositif orthodidactique, des constats généraux liés à l'évaluation-intervention orthopédagogique auprès d'élèves éprouvant des difficultés en morphosyntaxe. Ces constats se rapportent au contexte spécifique dans lequel le dispositif de négociation a été développé, soit le contexte d'orthopédagogie. Plus largement, nous pensons que ces constats peuvent être utiles aux chercheurs qui s'intéressent au développement d'un dispositif orthodidactique. Ces constats concernent l'étayage offert par l'orthopédagogue, l'identification des conceptions des élèves, l'enseignement de connaissances morphosyntaxiques et de techniques liées à la négociation ainsi que la création de situations d'écriture signifiantes afin de favoriser le transfert des apprentissages. Le dernier constat se rapporte au développement de la réflexion métalinguistique par la réalisation d'activités de négociation.

Constat 1 : L'étayage... le point nodal de la négociation en contexte orthopédagogique

Plusieurs résultats d'études suggèrent que les activités de négociation représentent une avenue intéressante pour le développement de la réflexion métalinguistique des élèves (Haas, 1999; Haas et Lorrot, 1996; Sautot, 2016b; Schillings et Neuberg, 2012b). Les mises à l'essai réalisées nous amènent toutefois à nuancer cette affirmation. Nous souhaitons apporter la nuance suivante : il ne suffit pas de mettre en place ce type d'activités pour que, spontanément, les élèves développent une réflexion métalinguistique. Ainsi, à l'instar de plusieurs auteurs (Bonnal, 2015, 2016; Fisher et Nadeau, 2014b; Haas, 1999; Neuberg et Schillings, 2012), nous pensons que le rôle de l'intervenant, au sein des dispositifs mettant en jeu la négociation, est essentiel. En effet, sans l'étayage déployé par l'orthopédagogue auprès des élèves, l'amélioration de la réflexion métalinguistique ne pourrait, à notre avis, être possible.

À l’instar de Giroux (2013), nous remarquons que les élèves en difficulté sont sensibles au contrat didactique et peuvent être tentés d’adopter une attitude plus passive lors des activités de négociation. La discussion entre eux peut donc, à certains moments, être inexistante; ils attendent la réponse de l’orthopédagogue et ils n’osent pas énoncer leurs procédures. Lors des mises à l’essai, nous avons remarqué que l’orthopédagogue peut être tentée, lors de ces moments où les élèves sont silencieux, de diriger la conversation. Elle « comble les vides » laissés par les élèves. Conséquemment, elle peut intervenir trop rapidement auprès d’eux, ce qui ne leur laissait pas le temps de réfléchir. Ainsi, en accord avec les propos de Houle (2016), nous pensons que la séance d’orthopédagogie présente la particularité d’être plus « intime » comparativement à la séance en classe, ce qui peut rendre plus visible la présence de l’orthopédagogue et nuire à l’enseignement-apprentissage (E/A). Plus précisément, ce comportement plus « dirigeant » peut nuire à l’apprentissage des élèves si l’orthopédagogue ne parvient pas à laisser suffisamment de place aux élèves afin qu’ils négocient entre eux. Il peut être tenté, en effet, de vouloir guider les élèves excessivement, sans leur laisser la chance de trouver par eux-mêmes des arguments morphosyntaxiques qui conviennent selon la situation. Il doit être à l’écoute des élèves et intervenir aux bons moments.

La réalisation des mises à l’essai nous a donc amenés à identifier des techniques pouvant être mobilisées par l’orthopédagogue afin de faire avancer la discussion plutôt que de la freiner. Celui-ci peut, notamment, clarifier une procédure utilisée par un élève, lui poser des questions ou reformuler ses propos. Par exemple, si l’élève utilise une procédure de type morphosémantique (p. ex., « Je sais que c’est un adjectif, car ça dit comment est le nom »), l’orthopédagogue peut clarifier la procédure (p. ex., « C’est vrai, on peut se fier au sens du mot pour s’aider »). Pour l’amener plus loin, elle peut renchérir en lui posant une question (p. ex., « Maintenant, pourrais-tu confirmer cette première hypothèse en utilisant une manipulation syntaxique? Comment peux-tu être certain que “municipal”, dans cette phrase, est un adjectif? »). Puis, elle peut l’aider en reformulant ses propos lorsqu’il manque de justesse (p. ex., « Tu dis qu’il faut accorder l’adjectif comme le nom. Tu as raison. En fait, si on veut être plus précis, c’est parce que c’est le nom qui donne l’accord à l’adjectif »).

À l’instar de Sautot et Geoffre (2017), nous croyons que l’activité de négociation doit se décentrer de l’intervenant, ici l’orthopédagogue, et se focaliser sur les élèves qui recherchent une solution à un problème morphosyntaxique. Ces derniers deviennent alors de véritables maîtres de leurs apprentissages. Sautot (2016b) précise d’ailleurs que les activités de négociation ne sont pas des situations didactiques, mais plutôt des situations *adidactiques*; les élèves adoptent, en effet, une posture de chercheurs en herbe qui résolvent activement un problème. Or, nous remarquons que cette posture de « chercheurs » ne semble pas être habituelle pour les élèves, surtout lorsqu’ils éprouvent des difficultés d’apprentissage. En effet, lors des premières activités de négociation, les élèves étaient plutôt passifs et énonçaient peu d’arguments afin de justifier le choix de leurs accords. Ils tentaient de repérer des erreurs sans toutefois verbaliser leurs processus d’accords. Or, au fil des activités de négociation, nous avons remarqué que les élèves réfléchissaient davantage et recouraient de plus en plus à des procédures morphosyntaxiques. Ils développaient également leurs habiletés à négocier, ils faisaient des apprentissages en morphosyntaxe et ils parvenaient à trouver des arguments afin d’expliquer le choix de leurs accords. La modélisation de la part de l’orthopédagogue, ses questions, ses reformulations et ses clarifications étaient essentielles pour amener les élèves à améliorer la qualité de leur réflexion métalinguistique.

La réalisation de cette étude nous amène ainsi à apporter une nuance aux travaux de Sautot (2016b) et Sautot et Geoffre (2017). Si, en effet, les élèves doivent être actifs lors de la négociation et trouver eux-mêmes des solutions aux problèmes morphosyntaxiques en discutant entre eux, cela n’est pas nécessairement évident pour des élèves qui ont des difficultés d’apprentissage, notamment en morphosyntaxe. Lorsque l’orthopédagogue remarque que les élèves ne parviennent pas à formuler des arguments morphosyntaxiques, il doit intervenir et, nécessairement, prendre le contrôle des discussions. Il peut arriver qu’à certains moments ils doivent interrompre une activité de négociation afin d’enseigner des savoirs morphosyntaxiques afin de dénouer une impasse vécue par les élèves.

Constat 2 : L'importance de cibler les conceptions initiales des élèves et de planifier des situations problèmes afin de les faire évoluer

Plusieurs auteurs stipulent que les dictées métacognitives placent les élèves devant un problème orthographique qu'ils sont invités à résoudre en interagissant avec leurs pairs (Cogis, 2005; Fisher et Nadeau, 2014b; Nadeau et Fisher, 2011; Sautot, 2016b). Sautot (2016b) ajoute que ce problème a la particularité d'échapper au contexte cognitif immédiat des élèves. Le langage leur permet alors de dévoiler leurs conceptions, et, plus encore, de les travailler et de les modifier (Cogis, 2020). L'orthopédagogue est amené, dans le cadre de son travail, à intervenir auprès des élèves de façon spécifique selon leurs difficultés et en se servant de leurs capacités (L'ADOQ, 2018). Selon ces constats, il était important, à notre sens, que le dispositif développé permette à l'orthopédagogue d'identifier les conceptions erronées des élèves afin de réaliser des interventions ciblées par la suite.

La réalisation de cette recherche nous a amenés à développer des outils pouvant être utilisés par l'orthopédagogue afin d'identifier les conceptions des élèves en morphosyntaxe. Plus précisément, nous avons créé un entretien métalinguistique et une grille de classification des procédures cognitives des élèves selon leurs justifications métalinguistiques. Ces outils ont été utiles, lors des mises à l'essai du dispositif, puisqu'ils ont permis de cibler les conceptions justes ou erronées des élèves. Subséquemment, l'orthopédagogue pouvait leur proposer des phrases contenant des problèmes morphosyntaxiques selon leurs difficultés précises. Par exemple, l'une des procédures qu'utilisait un élève pour accorder les mots variables dans le SN était de trouver les « petits mots » comme « les, des », et d'ajouter des « s » aux deux mots qui se trouvaient après. L'orthopédagogue, en ayant identifié cette conception erronée chez l'élève, a choisi une phrase à négocier parmi celles proposées à l'annexe 7 afin de la faire évoluer cette conception, soit la phrase : « De minuscules feuilles recouvrent ces dalles cimentées ». Dans ce contexte, la procédure de l'élève s'avérait inefficace, puisque le déterminant « de » ne présente pas de « s ». Le but était alors qu'il s'en rende compte et qu'il parvienne à modifier sa conception en écoutant les procédures verbalisées par les autres élèves.

Ainsi, nous faisons le constat que l'identification des conceptions des élèves est importante pour que le dispositif orthodidactique permette l'amélioration de la réflexion métalinguistique. La planification de phrases qui présentent des situations problématiques selon les conceptions entretenues par les élèves permet de provoquer de riches discussions collectives – de la réelle négociation – entre les apprenants. Les verbalisations des élèves deviennent alors des sources d'informations essentielles pour l'intervenant. Comme le mentionnent d'ailleurs Guyon et al. (2003), c'est la qualité de la réflexion des élèves lorsqu'ils rencontrent des problèmes morphosyntaxiques qui nous permet de constater leur réelle progression en morphosyntaxe. En ce sens, nous avons choisi de ne pas comptabiliser les erreurs des dictées réalisées par les élèves avant et après les activités de négociation. Les dictées ont servi de prétexte en vue de faire verbaliser les élèves à propos de leurs connaissances et des procédures mobilisées lorsqu'ils effectuent les accords grammaticaux.

Constat 3 : L'enseignement de connaissances morphosyntaxiques et de techniques liées à la négociation

Pendant la réalisation des mises à l'essai du dispositif, nous avons remarqué que les élèves ne parvenaient pas toujours à négocier lors des activités, car ils n'arrivaient pas à mobiliser des savoirs morphosyntaxiques afin de justifier le choix d'un accord grammatical. La discussion tournait court, puisqu'ils n'étaient pas capables de formuler arguments en s'appuyant sur leurs connaissances. À certains moments, l'orthopédagogue faisait des arrêts et elle revenait avec les élèves sur certaines notions grammaticales importantes. Les tableaux d'ancrage étaient alors particulièrement utiles. Sur ceux-ci, les élèves avaient écrit des notions importantes se rapportant à l'accord dans le SN et pour la conjugaison du verbe noyau du syntagme verbal avec le sujet de la phrase. Les tableaux d'ancrage créés par les élèves sont fondamentalement multimodaux, puisqu'ils regroupent du texte et des images. Au fur et à mesure des activités de négociation, ces tableaux étaient revus et modifiés selon les apprentissages effectués. Après les activités de négociation, les élèves écrivaient les phrases négociées et soulignaient les mots autour desquels les négociations avaient porté.

Nous proposons quelques idées de tableaux d’ancrage pouvant être réalisés avec les élèves à l’annexe 11.

Les résultats de notre recherche suggèrent aussi que l’enseignement de techniques de négociation aide les élèves lors des activités de négociation. Lors des mises à l’essai du dispositif, l’orthopédagogue leur a enseigné, à quelques reprises, à utiliser des techniques pour négocier. Par exemple, elle pouvait leur suggérer des formulations pour énoncer leurs arguments (p. ex., « Moi, je pense que... parce que... »). Elle leur a également enseigné comment formuler des arguments morphosyntaxiques (p. ex., « Tu peux nommer la classe du mot », « Tu peux utiliser une manipulation syntaxique », etc.). Afin de contextualiser ses enseignements, l’orthopédagogue se rapportait souvent à l’animation vidéo que les élèves avaient visionnée au début des rencontres de la deuxième mise à l’essai.

Constat 4 : La création de situations d’écriture signifiantes favorisant le transfert des apprentissages

À la suite des activités de négociation en contexte de dictée, les élèves ont été amenés à produire une situation d’écriture multimodale et collaborative (voir annexe 8). L’objectif sous-jacent à cette activité était que les élèves comprennent, d’une part, l’utilité d’effectuer adéquatement les accords grammaticaux en contexte de production écrite. D’autre part, nous souhaitons que cette production les aide à faire un transfert de leurs apprentissages en contexte d’écriture de texte.

Nous constatons, au terme de la recherche, que la production multimodale collaborative, en plus d’avoir été motivante pour les élèves, leur a permis de s’exercer à négocier dans un contexte réel d’écriture. Le contexte de négociation de phrases dictées est très décontextualisé et peu représentatif de ce que les élèves font habituellement en classe ou dans leur vie quotidienne. Ainsi, pour favoriser le transfert des apprentissages, nous avons choisi d’inclure une phase d’intégration, soit la réalisation d’activités de négociation dans un texte que les élèves écrivent de façon collaborative. Selon Tardif (1999), plusieurs principes peuvent favoriser le transfert des apprentissages. Il mentionne notamment qu’il est important que des

liens soient faits entre l'apprentissage et le vécu des élèves. Il indique aussi qu'il est important que les apprentissages soient recontextualisés dans des tâches authentiques. Ainsi, à l'instar d'autres recherches (Allal et al., 2001; Allal et al., 1999; Marin et al., 2015; Maynard et al., 2018), nous avons choisi de nous situer dans une approche d'enseignement intégrée de l'orthographe. Selon cette approche, le travail spécifique sur des notions orthographiques s'accompagne d'activités d'écriture de texte (Maynard et al., 2018). Selon les résultats de l'étude de Marin et al. (2015), la réflexion métalinguistique des élèves peut s'améliorer lorsqu'une approche intégrée de l'orthographe est utilisée.

Au cours de la deuxième mise à l'essai, nous avons choisi de situer cette production écrite dans une perspective de littératie médiatique multimodale (LMM). La LMM se définit comme la capacité de communiquer avec autrui, en simultanéité ou en différé, en utilisant différents modes tels que le texte, le son, l'image et/ou la cinétique (Lacelle et al., 2017). Ainsi, en créant une œuvre multimodale, les élèves étaient amenés à écrire un texte en combinant plusieurs modalités, plus précisément du texte, du son, de la cinétique et des images. Nous avons fait ce choix de créer un projet d'écriture multimodale en tenant compte des réflexions émises par l'orthopédagogue dans son journal de bord. Celle-ci mentionnait que les élèves étaient peu intéressés à négocier les accords grammaticaux entre eux. Ainsi, nos réflexions, appuyées des connaissances théoriques à propos du transfert des apprentissages, nous ont amenés à proposer aux élèves une situation d'écriture multimodale. Cette situation d'écriture se rapprochait ainsi d'une situation de communication que les élèves vivent au quotidien. Ils ont, en effet, l'habitude d'échanger des messages en combinant plusieurs modalités (émojis, messages vocaux, mèmes, etc.). En plus de communiquer des informations en variant les modalités (texte, sons, images), cette situation pouvait, selon nous, favoriser l'engagement des élèves. En outre, puisque cette production allait ensuite être diffusée, l'étape de correction prenait tout son sens. En effet, les auteurs corrigent leur texte avant de le publier. Si les accords grammaticaux ne sont pas correctement effectués, les lecteurs peuvent éprouver de la difficulté à bien comprendre le message véhiculé. Ainsi, nous pensons que cette production pouvait amener les élèves à comprendre pourquoi il est important de réaliser adéquatement les accords grammaticaux.

Les résultats de notre recherche nous amènent à percevoir la place importante que prend la production écrite multimodale et collaborative au sein de notre dispositif. En effet, nous constatons que cette production permet aux élèves de mobiliser les connaissances et les procédures apprises dans un contexte signifiant d'écriture. En outre, ils ont été très motivés par cette production. Au cours de la première période de travail sur cette production, un élève a même demandé s'il était possible de continuer cette activité à la rencontre subséquente. Qui plus est, lorsqu'on a demandé aux élèves ce qu'ils avaient aimé des ateliers en orthopédagogie, ils ont répondu : « la création de la vidéo ». À la fin des rencontres avec les élèves, ces derniers étaient fiers de présenter leur production à leurs parents.

À l'instar de Vincent (2006), nous pensons que la production multimodale ne devrait pas uniquement être considérée comme un supplément souhaitable, mais qu'elle devrait être vue comme une activité nécessaire pour le développement d'habiletés en écriture. Cet auteur stipule en effet que la multimodalité, en plus d'être la manière dont les élèves voient et perçoivent le monde, permet à plusieurs d'entre eux de se libérer des épreuves de compositions monomodales dans lesquelles ils ont peu de chance de réussir. Les élèves peuvent s'exprimer en utilisant, notamment, leur voix, des images et des effets sonores. Nous sommes d'avis que la production multimodale collaborative a permis aux élèves de voir l'écriture sous un meilleur jour. Les élèves qui, au début des rencontres, avaient mentionné qu'ils n'aimaient pas le français, ont pourtant été emballés par la réalisation de la production multimodale.

En contexte d'orthopédagogie, nous pensons qu'il est important de prévoir des activités qui permettent le transfert des apprentissages. Par conséquent, la production multimodale s'avère, selon nous, essentielle afin que les élèves puissent mobiliser les connaissances et les stratégies développées dans un contexte signifiant d'écriture. Si nous avions eu davantage de temps avec les élèves, nous pensons qu'il aurait été intéressant de faire des allers-retours entre la réalisation d'activités de négociation en contexte de dictée de phrases et en contexte de situations d'écriture multimodale. En effet, lorsque les élèves ont effectué la production multimodale, l'orthopédagogue a remarqué d'autres difficultés éprouvées par les élèves en

lien avec les accords grammaticaux. Dans le cadre de cette recherche, nous ne disposions toutefois pas de suffisamment de temps avec les élèves afin que le travail sur des notions spécifiques en morphosyntaxe et les activités d'écriture soient effectués en boucle. Nous trouvons ainsi important de souligner que les trois phases prévues au sein du dispositif ne sont pas linéaires. Il est souhaitable que l'orthopédagogue effectue des allers-retours entre la phase de préparation, la phase de réalisation et la phase d'intégration.

Constat 5 : Les activités de négociation... une piste pour le développement de la réflexion métalinguistique

Dans le cadre de cette thèse, nous souhaitons développer et mettre à l'essai un dispositif orthodidactique visant le développement de la réflexion métalinguistique d'élèves du 3^e cycle du primaire ayant des difficultés en morphosyntaxe. Bien que nous poursuivions l'objectif de concevoir un dispositif, et non d'évaluer le développement de la réflexion métalinguistique, les données recueillies visaient à améliorer le dispositif afin qu'il réponde, le mieux possible, à un besoin exprimé par la communauté de pratique. Ainsi, nous ne sommes pas en mesure de dire, au terme de cette recherche, si les élèves sont parvenus, ou non, à développer leur réflexion métalinguistique en participant aux activités de négociation morphosyntaxique. Cela pourrait faire l'objet d'une recherche subséquente. Or, nous avons tout de même observé le déploiement de cette réflexion métalinguistique chez les élèves qui participaient aux activités prévues au sein du dispositif. Nous avons pu constater, au fil des rencontres, et même entre l'entretien métalinguistique de la rencontre 1 et celui de la dernière rencontre, une évolution dans les conceptions morphosyntaxiques des élèves. Nous avons pu également remarquer que les élèves recouraient un peu plus à des procédures morphosyntaxiques pour justifier le choix de leurs accords grammaticaux. Les élèves étaient davantage capables d'utiliser un métalangage grammatical. Nous pensons que les activités de négociation sont des outils précieux afin d'amener les élèves à réfléchir davantage sur la langue, notamment en ce qui concerne la morphosyntaxe. La création de conflits sociocognitifs permet aux élèves de s'interroger sur leurs conceptions, d'écouter celles de leurs pairs et de les faire évoluer.

5.2 DIFFUSION DES CONNAISSANCES ET DU DISPOSITIF

La diffusion, étape importante d'une recherche-développement, permet d'assurer que les résultats de la recherche – le produit développé et validé sur le terrain – soient connus, et ultimement utilisés par les praticiens (Loiselle, 2001). La diffusion des savoirs à enseigner permet, en effet, une transposition didactique des savoirs savants en savoirs à enseigner (Chevallard, 1985). Cette diffusion permet d'offrir aux praticiens sur le terrain une démarche et des outils éprouvés en recherche afin d'améliorer leurs pratiques professionnelles au quotidien. Lors de cette étape, le chercheur produit des écrits mettant en évidence le déroulement de la démarche, les caractéristiques de l'objet développé et les principes de conception qui découlent de l'expérimentation sur le terrain (Harvey et Loiselle, 2009). Fejzo et Laplante (2021) ajoutent que cette diffusion peut prendre deux formes. D'une part, elles mentionnent que les connaissances produites dans le cadre de recherches peuvent être diffusées dans des congrès ou des colloques professionnels. D'autre part, elles mentionnent que l'on peut mettre à la disposition des praticiens sur le terrain le dispositif développé dans le cadre de recherches visant la transposition de savoirs savants vers des savoirs enseignés. Nous présentons donc ici les moyens de diffusion qui ont été mis en place, tout au long du processus de développement, afin de diffuser les connaissances issues de cette recherche et le dispositif en lui-même.

Les connaissances issues de la présente recherche ont été diffusées à l'intention d'orthopédagogues, d'enseignants, dans diverses communications lors de colloques ou de congrès professionnels. En 2018, la chercheuse-développeuse a présenté une conférence portant sur la négociation graphique dans le cadre du congrès de l'Association des enseignants et des enseignantes du primaire (AQEP)⁶. Elle a aussi réalisé, en 2018, une communication à propos de la remédiation de l'orthographe grammaticale au colloque de L'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ)⁷. En 2019, elle a présenté la

⁶ Parent, J. (novembre 2018). L'atelier de négociation graphique : un dispositif pour réfléchir autour de l'orthographe grammaticale. 31^e congrès de l'AQEP - Créons l'effervescence, 29 et 30 novembre.

⁷ Parent, J. et Dutemple, M. (novembre 2018). *Rééducation de l'orthographe lexicale et grammaticale : bases théoriques et interventions orthodidactiques*. 29^e colloque de l'ADOQ, 21, 22 et 23 novembre.

première version du dispositif en explicitant les principes scientifiques sous-jacents au colloque de L'ADOQ⁸. La chercheuse-développeuse a également écrit deux articles dans des revues professionnelles (*Revue Vivre le primaire* et *Revue de l'Association des orthopédagogues du Québec*).

Dans le but de faire connaître le dispositif orthodidactique développé sur le terrain, nous avons utilisé certaines tribunes. La chercheuse-développeuse a notamment donné des formations à des orthopédagogues qui souhaitaient implanter un tel dispositif dans leur pratique orthopédagogique en contexte scolaire ou en pratique privée. De même, elle a créé un site Web⁹ contenant plusieurs des outils développés dans le cadre de la recherche-développement. Il est notamment possible d'y retrouver l'animation vidéo créée par la chercheuse-développeuse ainsi que les pancartes utilisées par les élèves pour négocier les accords grammaticaux.

D'autres moyens sont également envisagés dans le futur afin de diffuser les résultats de cette recherche. D'autres formations seront données à des orthopédagogues qui souhaitent mettre en place le dispositif de négociation morphosyntaxique auprès de leurs élèves éprouvant des difficultés en morphosyntaxe. Divers projets d'écriture sont également envisagés afin que le dispositif développé dans le cadre de la présente recherche puisse être utilisé par des orthopédagogues en milieu scolaire ou en pratique privée.

5.3 DESCRIPTION D'UNE IMPLANTATION DU DISPOSITIF EN CONTEXTE SCOLAIRE

Selon Loïse (2001), la recherche-développement peut se centrer uniquement sur la démarche de conception et d'amélioration de l'objet. Cet auteur mentionne qu'une démarche intégrale, allant de la conception du produit, aux mises à l'essai jusqu'à la phase d'évaluation et d'implantation dans les milieux, peut davantage être mise en œuvre par des équipes de recherche disposant de ressources importantes. En ce sens, la démonstration de

⁸ Parent, J. (novembre 2019). Une approche ludique et créative en orthopédagogie : le cas de l'orthographe grammaticale. 30^e colloque de l'ADOQ, 6 au 8 novembre 2019.

⁹ Pour visiter le site Web : www.josianneparent.com

l'efficacité ou de l'implantation de l'objet dans les milieux de pratique peut faire l'objet de recherches ultérieures (Loiselle, 2001).

Dans la présente recherche, nous avons développé un dispositif qui n'a pas été implanté ni validé sur le terrain. En effet, nous nous sommes concentrés sur la démarche de développement et de mises à l'essai du dispositif et l'analyse de l'expérience de développement. Nous avons également mis en exergue, dans cette thèse, les décisions prises tout au long du processus et les moyens ainsi que les moyens pris ou envisagés pour la diffusion. Ainsi, aucune donnée n'a été prise concernant l'implantation du dispositif en milieu de pratique. Néanmoins, à la suite d'une présentation visant la diffusion du dispositif auprès de la communauté de pratique, une orthopédagogue a mis en place le dispositif développé dans le cadre de son milieu de pratique, une école primaire. Celle-ci a accepté de nous faire part de ses commentaires relatifs à l'utilisation du dispositif sur le terrain. Nous présentons donc ici ses commentaires, car nous considérons qu'ils constituent des pistes intéressantes afin que le dispositif soit ultérieurement implanté en milieu scolaire.

L'orthopédagogue a utilisé le dispositif avec ses élèves afin de travailler les accords dans le SN. Elle aurait aimé travailler également l'accord du verbe conjugué, mais elle n'a pas eu suffisamment de temps pour le faire. En revanche, elle remarquait, en effectuant la dictée après les rencontres, que les élèves s'étaient tout de même améliorés pour l'accord du verbe. Elle fait l'hypothèse que ses élèves se sont améliorés pour l'accord du verbe, même si cela n'avait pas fait l'objet du travail de remédiation, parce que leur questionnement et leur réflexion se sont développés à l'aide du dispositif. Cette constatation nous permet de croire que la mise en place du dispositif favorise le développement de la réflexion métalinguistique des élèves. L'orthopédagogue a mis en place les deux premières phases du dispositif, soit des activités d'enseignement systématique et des activités de négociation de phrases. Elle mentionne qu'elle aurait aimé faire avec les élèves des activités d'écriture multimodale, mais elle ne disposait pas de suffisamment de temps. Elle a plutôt fait d'autres activités de consolidation des notions morphosyntaxiques avec eux (p. ex., des questionnaires avec des applications en ligne

comme *Socrative*). Elle a aussi utilisé une balle de tennis avec les élèves afin d'illustrer concrètement le concept de donneur-receveur (les balles des accords).

Concernant les activités de négociation en contexte de dictée de phrases, l'orthopédagogue mentionne qu'elle a utilisé certains outils développés dans le cadre de la recherche, notamment les pancartes de négociation et l'animation vidéo. Elle mentionne que, pour les premières activités de négociation, les élèves étaient plutôt timides lorsqu'ils devaient formuler des arguments afin de justifier le choix de leurs accords grammaticaux. Elle ajoute même qu'ils étaient surpris de devoir négocier et argumenter entre eux. Elle remarque toutefois qu'à la fin, les élèves étaient vraiment meilleurs à formuler des arguments morphosyntaxiques. Puisque les élèves avec qui elle réalisait les interventions n'avaient pas pour langue maternelle le français, elle remarque que ceux-ci se questionnaient lors des activités de négociation non pas concernant les accords grammaticaux, mais davantage concernant le genre des noms communs. L'orthopédagogue mentionne que, comme préalable aux activités de négociation, il est important que les élèves aient des connaissances en ce qui concerne la construction des phrases (syntaxe), mais aussi concernant le genre des noms communs. De notre côté, nous pensons que l'important, c'est que les discussions soient orientées sur les savoirs morphosyntaxiques qui posent problème aux élèves. L'objectif est de cibler les besoins précis des élèves afin d'organiser la négociation autour des difficultés des élèves. Ainsi, il est possible également de négocier des éléments liés à la syntaxe de la phrase ou au genre et au nombre des noms communs.

Puisque les élèves utilisaient déjà des aide-mémoires en classe concernant les manipulations syntaxiques, elle n'a pas senti le besoin de réaliser des tableaux d'ancrage avec eux. Elle mentionne qu'elle n'a pas eu suffisamment de temps afin de réaliser les entretiens métalinguistiques avec les élèves. Elle nous informe toutefois que les procédures cognitives des élèves ainsi que leurs conceptions ont été évaluées tout au long des activités de négociation. Ainsi, elle pouvait réajuster ses interventions au fur et à mesure. Selon l'orthopédagogue, il est pertinent de réaliser des activités de négociation avec les élèves, puisque cela leur permet de développer une réflexion, un raisonnement et un questionnement, ce qui a un impact sur le développement de leurs habiletés en morphosyntaxe.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Partant du constat que le domaine de l'orthopédagogie est, à ce jour, très peu documenté, nous avons souhaité, dans le cadre de cette recherche, développer un dispositif orthodidactique visant l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves du 3^e cycle du primaire ayant des difficultés en morphosyntaxe. La conception d'un dispositif, intégrant les dimensions d'analyse critique et d'autorégulation, visait à répondre, de façon concrète et efficace, à des besoins existants dans le domaine de l'orthopédagogie. Si, d'une part, nous avons le désir de mieux comprendre la dynamique de l'évaluation-intervention morphosyntaxique dans un contexte de remédiation orthopédagogique, nous avons également le désir d'agir sur cette dynamique.

Pour mener cette recherche-développement, nous avons suivi une démarche rigoureuse et structurée. En définissant d'abord la problématique, nous avons ciblé une question et des objectifs ayant guidé la réalisation de cette recherche. Nous avons ensuite ciblé des concepts théoriques ayant servi de socle au développement du dispositif. Nous avons présenté ces concepts dans le deuxième chapitre de la thèse, le cadre conceptuel. Par une analyse des besoins auprès d'orthopédagogues, nous avons mieux défini les exigences auxquelles le dispositif devait répondre et les fonctions qui le caractérisaient. Conséquemment, nous avons élaboré un cahier des charges afin de mettre à l'écrit les principes macro-organisateur et micro-organisateur du dispositif. Celui-ci a ensuite été mis à l'essai à deux reprises en contexte orthopédagogique. Les données des deux mises à l'essai ont été colligées, analysées et interprétées, ce qui nous a permis de relever des améliorations à y apporter. Pour ce faire, nous avons étudié les interactions entre les élèves, l'orthopédagogue et le dispositif. Au terme de cette recherche, nous avons mis en exergue les caractéristiques essentielles liées au dispositif, soit les propriétés fondamentales qui le caractérisent. Les constats formulés, que nous avons dégagés de l'ensemble de l'expérience de développement, pourront, ultimement, servir à d'autres recherches.

Nous avons souhaité, dans cette recherche, développer un dispositif en tenant compte des trois pôles du triangle didactique de Chevallard (1985, 1991, 1997), soit l'intervenant (ici, l'orthopédagogue), l'élève (ici, les élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe) et le savoir (ici, le savoir morphosyntaxique). S'il était important, pour nous, de répondre aux besoins spécifiques des élèves pour qui les activités de négociation étaient destinées, il était d'autant plus important d'observer de quelle façon l'orthopédagogue réalisait un étayage afin que le savoir morphosyntaxique soit transformé en connaissances du côté des élèves. En effet, bien qu'un savoir morphosyntaxique soit enseigné aux élèves, sa réelle acquisition, donc sa transformation en connaissances, n'est pas assurée. À notre sens, il convenait alors de s'intéresser aux conditions qui facilitent cette acquisition en portant à la fois un regard sur les élèves et leurs procédures cognitives, sur l'orthopédagogue et ses actions orthopédagogiques et sur le savoir morphosyntaxique et ses particularités. Nous croyons que cette perspective systémique, faisant intervenir les trois éléments clés de la relation didactique, est essentielle afin de développer un dispositif permettant que les savoirs enseignés soient transformés en savoirs appris.

Cette recherche-développement comporte certaines limites qu'il importe de mentionner, notamment d'un point de vue méthodologique. L'étudiante-chercheuse a occupé plusieurs rôles au cours de cette recherche. Elle a été à la fois la chercheuse-développeuse, conceptrice du dispositif orthodidactique, et également l'orthopédagogue ayant réalisé les mises à l'essai du dispositif sur le terrain. Cela a pu engendrer un biais concernant la posture critique et autorégulatrice que doit endosser tout chercheur qui mène une recherche-développement. Certaines dispositions ont tout de même été prises afin de diminuer ce biais. En effet, l'avis de tous les membres de l'équipe de chercheurs prenant part à cette recherche a été pris en considération, et ce, à toutes les étapes du processus de développement du dispositif. En outre, l'avis d'une personne experte, une orthopédagogue, a également été pris en considération lors du processus de développement du dispositif. D'autres orthopédagogues, lors d'activités de diffusion, ont également été consultées, de façon informelle, afin de recueillir leurs impressions sur le

dispositif orthodidactique développé. L'étudiante-chercheuse s'est donc assuré de consulter des personnes extérieures afin de prendre une distance de son propre dispositif.

Nous notons également une limite liée au nombre de participants ayant pris part à l'étude, soit six élèves. Le type de recherche choisi, la recherche-développement, ainsi que le contexte dans lequel était réalisée la recherche, le contexte orthopédagogique, nous a limités concernant le nombre de participants avec qui le dispositif pouvait être mis à l'essai. D'une part, il nous était impossible de créer des sous-groupes de plus de quatre élèves pour chacune des mises à l'essai du dispositif. En effet, en contexte orthopédagogique, les sous-groupes formés dépassent rarement quatre élèves afin que l'orthopédocogues puisse offrir une aide ciblée et spécifique selon les besoins de chacun. Puisque nous souhaitons répliquer les paramètres habituels d'une séance d'orthopédagogie, nous ne voulions pas dépasser le nombre de quatre élèves pour nos sous-groupes. La seule façon d'obtenir un nombre plus élevé de participants aurait été de mener plusieurs mises à l'essai en parallèle. Or, dans le cadre de cette thèse, réalisée par une chercheuse-étudiante, il nous était impossible d'envisager la réalisation de plusieurs mises à l'essai en parallèle.

Une autre limite concerne les dispositions que nous avons dû mettre en place afin de réaliser la collecte de données malgré la pandémie de la COVID-19. La première mise à l'essai ayant été interrompue après seulement trois rencontres, il nous a été impossible de tester toutes les phases prévues au dispositif à ce moment. Pour la deuxième mise à l'essai, il nous a fallu condenser les rencontres avant que des mesures d'éloignement social ne soient mises en place afin de limiter la propagation du virus. Ainsi, nous avons choisi d'augmenter la durée de celles-ci (105 minutes/rencontre au lieu de 60 minutes/rencontre) pour limiter le nombre de semaines (quatre semaines au lieu de sept). Cette décision de modifier la durée des rencontres entraîne une limite, puisque nous ne respectons pas la durée habituelle d'une séance d'orthopédagogie qui varie habituellement entre 30 et 60 minutes. Nous nous éloignons ainsi du contexte réel pour lequel le dispositif a été créé. Cela engendre un biais concernant la transférabilité des résultats de cette recherche.

La réalisation d'une recherche-développement est un projet d'envergure qui nécessite, pour le chercheur, un coût important en termes de temps et d'énergie (Loiselle, 2001). Dans le cadre d'une recherche doctorale, il nous a été impossible de réaliser toutes les étapes d'opérationnalisation d'une recherche-développement telles que proposées par Van der Maren (2014). Comme le mentionne Loiselle (2001), cette démarche intégrale semble davantage adaptée aux équipes de recherche qui disposent de ressources importantes qu'au chercheur isolé qui dispose de moyens limités. Nous nous sommes ainsi concentrés, dans le cadre de cette recherche, à l'étude du processus de création et d'amélioration du dispositif. L'implantation du dispositif, qui vise à démontrer l'efficacité du dispositif pour l'amélioration de la réflexion métalinguistique ou des habiletés morphosyntaxiques, pourrait faire l'objet d'une recherche subséquente.

Nous souhaitons que les résultats de cette recherche permettent de mieux baliser la pratique de l'orthopédagogie au Québec. L'évaluation-intervention orthopédagogique présente un caractère unique et spécifique qui rend essentielle la production de connaissances scientifiques orientée dans ce domaine précis. Plus largement, nous pensons qu'il serait pertinent que des recherches ultérieures s'intéressent à la conception négative de l'erreur chez les élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe et sur les moyens qui peuvent être mis en place pour la faire évoluer vers une conception plus constructive. Qui plus est, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous pensons qu'il serait intéressant que le dispositif développé dans le cadre de cette recherche puisse être implanté dans des milieux scolaires, autant en contexte d'orthopédagogie qu'en contexte de classe ordinaire. Les effets du dispositif sur l'amélioration de la performance des élèves en morphosyntaxe pourraient alors être étudiés. Nous pensons qu'il serait également pertinent de développer d'autres dispositifs de négociation, mais pour une intervention dans d'autres sphères d'apprentissage en français. Par exemple, les élèves pourraient être amenés à négocier la syntaxe, l'orthographe lexicale, le vocabulaire, etc.

La négociation permet aux élèves de prendre conscience de leurs propres processus cognitifs et de mettre des mots sur les procédures mobilisées afin de réaliser les accords

grammaticaux. En mettant en place des activités de négociation, nous ouvrons la porte à de riches discussions où l'erreur est le moteur des apprentissages. La négociation, concept central dans la présente recherche, est utile dans toutes les sphères de la vie quotidienne. Si nous nous sommes intéressés, dans cette présente recherche, à la négociation de savoirs morphosyntaxiques, nous pensons que, plus largement, la négociation est une compétence transversale qui peut être mobilisée dans toutes les sphères de la vie quotidienne, mais également dans toutes les disciplines scolaires. La négociation est une action cognitivement complexe qui implique de mettre en mots sa pensée en s'appuyant sur des connaissances se rapportant à l'objet de négociation. Ainsi, il est essentiel de développer, chez tous les élèves, notamment ceux ayant des difficultés d'apprentissage, l'habileté à négocier.

Cette thèse, qui visait le développement et la mise à l'essai d'un dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique, ne permet pas d'apporter des réponses à certaines questions qui peuvent demeurer en suspens après la lecture de la problématique. Nous pourrions nous questionner, par exemple, à savoir pourquoi les élèves à la fin du primaire éprouvent toujours autant de difficulté en morphosyntaxe malgré le fait que certains savoirs morphosyntaxiques sont enseignés dès le premier cycle du primaire. Il s'agit d'une question intéressante, à laquelle nous n'avons pas la réponse, mais qui pourrait ultérieurement être étudiée. Nous avons cependant quelques pistes de réponses. En effet, nous pensons qu'il est important que des activités de négociation morphosyntaxique soient mises en place, auprès des élèves du primaire, afin que ceux-ci puissent s'approprier des notions, des règles et des procédures morphosyntaxiques. Le développement de la réflexion métalinguistique est essentiel et ouvre la porte à l'amélioration des habiletés morphosyntaxiques. Nous pensons, à l'instar de Chartrand, Cogis, et al. (2016), qu'il convient de réduire les objets à enseigner pour chaque cycle pour accorder davantage de temps à des activités lors desquelles les élèves peuvent discuter, échanger et argumenter afin de construire des apprentissages solides en morphosyntaxe. Nous pensons que c'est en donnant le temps aux élèves d'apprendre réellement, mais aussi en leur proposant des défis cognitifs qui font avancer leur réflexion et leur raisonnement, qu'ils parviendront à progresser en morphosyntaxe.

ANNEXE 2

DICTÉE

Est-ce que tu connais bien les animaux marins ? Les étoiles de mer sont des animaux très colorés avec plusieurs bras longs et pointus. Ces petites créatures marines vivent au fond de l'eau et se déplacent lentement.

Certains animaux marins préfèrent vivre à la surface comme les jolis dauphins. Il y a aussi les redoutables requins qui sont présents dans tous les océans du globe. Savais-tu qu'ils avaient plusieurs centaines de dents ? (68 mots)

COMPILATION DES ERREURS

ACCORDS DANS LE SYNTAGME NOMINAL (SN)			
déterminants	adjectifs	noms	Pronom
les	marins	animaux	tu
les	colorés	étoiles	tu
des	longs	animaux	ils
ces	pointus	bras	
plusieurs	petites	créatures	
au	marines	fond	
l'	marins	eau	
certains	jolis	animaux	
la	redoutables	surface	
les		dauphins	
les		requins	
tous		océans	
les		globe	
du		centaines	
plusieurs		dents	
de			
/16	/9	/15	/2
TOTAL		/43	

ACCORDS RÉGI PAR LE SUJET	
Verbe conjugué	
connais	
sont	
vivent	
déplacent	
préfèrent	
a	
sont	
savais	
avaient	
TOTAL	/9
ACCORD RÉGI PAR LE COMPLÉMENT DIRECT	
présents (attribut du sujet)	
TOTAL	/1

TOTAL POUR L'ACCORD DES MOTS VARIABLES : /52

ANNEXE 3

GUIDE D'ENTRETIEN MÉTALINGUISTIQUE

Consigne pour l'expérimentateur :

Ces questions doivent être posées oralement à chaque élève lors de l'entretien métalinguistique en lien avec la production écrite dirigée.

Je vais te poser quelques questions. Tu n'es pas obligé de répondre à toutes les questions si tu n'en as pas envie. Je filmerai notre discussion à l'aide de la caméra vidéo sur mon cellulaire.

Question 1 :

Relever une phrase du texte de l'élève et la dire tout haut.

- 1.1 Comment fais-tu pour faire les accords dans cette phrase ?
- 1.2 Quels sont les mots variables dans cette phrase ?
- 1.3 Connais-tu la classe de ces mots variables ? Peux-tu me les dire ?

Question 2

Relever une phrase du texte de l'élève (différente de celle de la question 1) et la dire tout haut.

- 2.1 Peux-tu me dire quels sont les groupes du nom dans cette phrase ?
- 2.2 Comment as-tu fait pour identifier les groupes du nom ?
- 2.3 Comment procèdes-tu pour identifier un nom ? Un adjectif ? Un déterminant ?
- 2.4 Comment procèdes-tu lorsque tu souhaites accorder les mots dans le groupe du nom ?

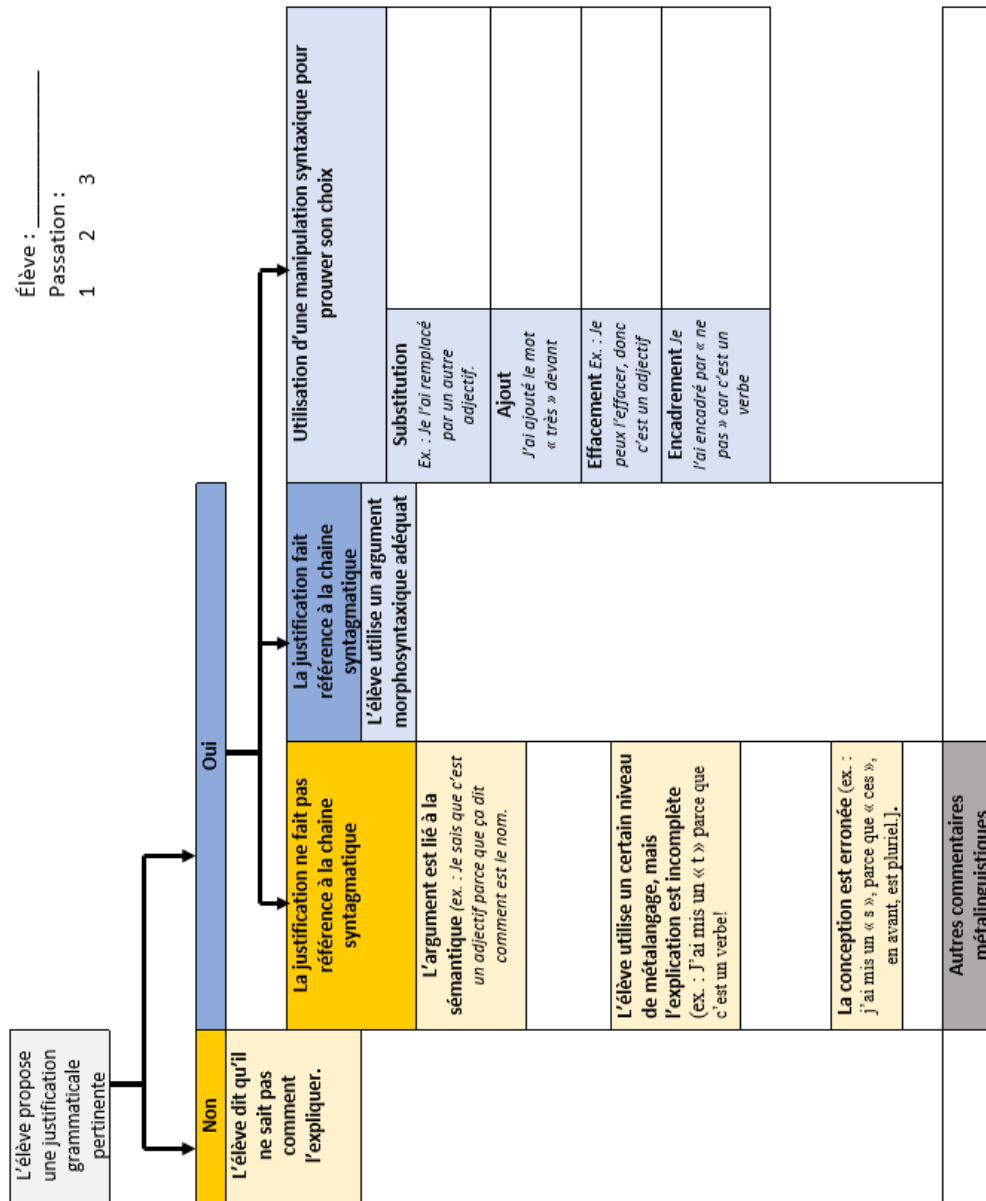
Question 3 :

Relever une phrase du texte de l'élève (différente des deux questions précédentes) et la dire tout haut.

- 3.1 Comment fais-tu pour identifier les verbes à accorder dans cette phrase ? Comment procèdes-tu ?
- 3.2 Comment procèdes-tu pour faire l'accord des verbes dans cette phrase ?

ANNEXE 5

GRILLE DE CLASSIFICATION DES PROCÉDURES UTILISÉES PAR LES ÉLÈVES (VERSION 2)



ANNEXE 6

GUIDE DE L'ORTHOPÉDAGOGUE

Amener les élèves à négocier efficacement en contexte d'orthopédagogie lors de la réalisation d'ateliers de négociation graphique

Ce guide vise à outiller l'orthopédagogue qui souhaite mener des ateliers de négociation graphique avec des élèves qui présentent des difficultés en morphosyntaxe. En cours de négociation, il peut arriver que certaines situations se présentent (nous les appelons des « moments-clés ») lors desquelles il est important que l'orthopédagogue questionne les élèves au lieu de leur apporter trop rapidement une réponse qui viendrait court-circuiter leur réflexion. Nous avons ainsi répertorié ces moments-clés et nous proposons des questions ou des commentaires que peut faire l'orthopédagogue pour faire avancer la discussion et la réflexion des élèves. Les moments-clés décrits sont classés selon les catégories suivantes : l'utilisation de manipulations syntaxiques, la conception négative de l'erreur et l'utilisation de procédures erronées pour les accords.

L'UTILISATION DE MANIPULATIONS SYNTAXIQUES

Si l'élève mentionne la catégorie grammaticale du mot (ex. : c'est un déterminant), mais ne précise pas pourquoi il le sait.

- Pourquoi penses-tu que c'est un déterminant ? Peux-tu t'en assurer en utilisant une manipulation syntaxique ?
- Comment as-tu fait, toi, pour savoir que c'était un déterminant ? Qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête pour en arriver à dire que c'est un déterminant ?

Si l'élève semble ne pas se rappeler des manipulations syntaxiques, l'orthopédagogue peut les lui dire :

- Tu te rappelles des manipulations syntaxiques que nous avons vues ? Un adjectif, par exemple, peut être effacé, mais pas le nom. Je peux ajouter des mots aussi ou utiliser le remplacement par un mot d'une même catégorie grammaticale.

Si l'élève utilise un argument sémantique (ex. : je sais que c'est un adjectif parce que ça dit comment est le nom), l'amener à valider cette hypothèse en recourant à une manipulation syntaxique :

- Tu t'es servi du sens pour dire que c'était un adjectif, parce que souvent, l'adjectif, ça permet de préciser le nom. Ce n'est pas toujours le cas, cependant. Pour t'assurer que c'est bien un adjectif, tu pourrais utiliser une manipulation syntaxique. Qu'est-ce que tu pourrais utiliser, comme manipulation, pour valider ton hypothèse ?
- C'est bien ! Tu as fait une hypothèse en te disant que l'adjectif sert parfois à décrire le nom. Il faudrait toutefois aller un peu plus loin en précisant avec des manipulations syntaxiques pour t'en assurer. Peux-tu utiliser l'effacement, par exemple ? Le remplacement ? L'ajout ? Essaie, pour voir !

Si l'élève n'utilise pas de manipulations syntaxiques pour identifier le sujet avec lequel le verbe s'accorde :

- Je vois que tu n'as pas utilisé de manipulations syntaxiques pour trouver le sujet. Si tu utilises une question (c'est qui qui a...) tu peux faire une erreur, parce que ça ne fonctionne pas toujours. Connais-tu une manipulation syntaxique pour trouver le sujet ?

Si l'élève croit que l'homophone est une catégorie grammaticale (ex. : le mot « sont » est un homophone) :

- Le mot « homophone » signifie que des mots se prononcent de la même façon, mais s'écrivent différemment. Selon toi, est-ce que l'homophone est une classe de mots, comme le déterminant ou le nom, par exemple ?
- Tu sais que « sont » peut s'écrire de différentes façons, donc que c'est un homophone. Mais une classe de mots, c'est différent. Le mot « sont » peut être un verbe, un déterminant, un nom, un adjectif, etc. Pour le savoir, essaie d'utiliser des manipulations syntaxiques.

LA CONCEPTION NEGATIVE DE L'ERREUR

Si l'élève veut corriger une erreur en regardant la production des autres :

- Est-ce que tu veux corriger ce mot parce que tu penses qu'il ne s'écrit pas de cette façon, finalement ? Tu sais, tu as le droit de te tromper. Pour le moment, laisse le mot écrit de cette façon et tu diras aux autres pourquoi, finalement, tu penses qu'il ne s'écrit pas de cette façon.
- Tes arguments comptent plus que la façon dont tu as écrit le mot. Pour le moment, laisse le mot écrit de cette façon, tu le changeras après et tu diras pourquoi tu fais ce changement.

Si l'élève dit à un autre élève qu'il s'est trompé en regardant sa production avant même de commencer la négociation :

- Les erreurs, c'est normal d'en faire et tout le monde en fait. Tout à l'heure, lorsqu'on sera en train de négocier, tu pourras dire des arguments pour convaincre les autres de la façon dont il faut écrire le mot, selon toi. Là, c'est le moment d'observer la production des autres et de repérer les différences, tout simplement.
- Si tu as repéré une erreur dans la production d'une autre personne, tu peux noter dans ta tête des arguments que tu lui diras pour le convaincre de ton point de vue. Les erreurs, on se rappelle que ce n'est pas grave, que c'est normal d'en faire. Elles nous permettent d'apprendre.
- Il se peut, en regardant ce que les autres ont écrit, que tu te rendes compte que les autres ont fait des erreurs. Ce n'est pas le temps de les dire tout de suite. Tout à l'heure, lorsqu'on va être en train de négocier, tu pourras dire ton point de vue et les autres pourront faire des corrections s'ils le souhaitent.

**L'UTILISATION DE PROCEDURES ERRONEES POUR EFFECTUER LES ACCORDS
GRAMMATICaux**

Si un élève croit qu'il faut accorder le mot « avec ce qui se trouve devant » (ex. : j'accorde le nom avec le déterminant qui se trouve devant).

- Dans le groupe du nom, quel est le mot qui est le donneur d'accord ?
- Selon ce que tu viens de me dire, ce serait le déterminant qui donnerait l'accord au nom. Est-ce bien ce que tu penses ?
- Alors, selon toi, le déterminant X donnerait l'accord au nom Y. Est-ce bien ce que tu veux dire ?

Si l'élève n'utilise pas la pronominalisation pour accorder le verbe conjugué avec le sujet :

- Pour t'aider, tu pourrais voir par quel pronom tu pourrais remplacer le sujet. Selon toi, quel pronom pourrais-tu utiliser ? Comment le sais-tu ?

ANNEXE 7
PHRASES CONTENANT DES SITUATIONS PROBLÉMATIQUES

P1 : De minuscules feuilles recouvrent ces dalles cimentées.

Problèmes :

- Déterminant moins commun (de).
- Adjectif devant le nom (minuscules).
- Marques d'accord inaudible pour le verbe (recouvrent).
- Adjectif qui présente une signification moins connue (cimentées).

P2 : Toutes ces mesures sanitaires sont désagréables, mais nécessaires.

Problèmes :

- Marque d'accord inaudible pour un déterminant (notion donneur-receveur) (toutes).
- Adjectif qui présente une signification moins connue (sanitaires).
- Adjectif après le verbe (désagréables et nécessaires).

P3 : Plusieurs enfants attendent leurs parents depuis de longues minutes.

Problèmes :

- Déterminants moins communs (plusieurs, leurs et de).
- Marque d'accord inaudible pour le verbe (attendent).

P4 : Ces chats miaulent depuis des heures. Ils sont détestables.

Problèmes :

- Verbe conjugué qui présente une signification moins connue (miaulent).

- Accord du pronom avec le GN-Sujet qui se trouve dans une phrase précédente (ils).
- Adjectif après le verbe (détestables).

P5 : Ces magnifiques hirondelles partiront vers les pays chauds.

Problèmes :

- Adjectif devant le nom (magnifiques).
- Marque d'accord du verbe conjugué pouvant être associée à deux graphies – importance de pronominaliser le sujet (partiront).

P6 : Ma sœur ainée et son amie iront manger une crème glacée.

Problèmes :

- Adjectif qui présente une signification moins connue (ainée).
- GN-Sujet très long (importance de pronominaliser) (ma sœur ainée et son amie).
- Marque d'accord du verbe conjugué pouvant être associée à deux graphies – importance de pronominaliser le sujet (iront).

P7 : Ces joueurs professionnels gagneront toutes les parties.

Problèmes :

- Adjectif moins connu (professionnels).
- Marque d'accord du verbe conjugué pouvant être associée à deux graphies – importance de pronominaliser le sujet (gagneront).
- Marque d'accord inaudible pour un déterminant (notion donneur-receveur) (toutes).

ANNEXE 8

SITUATION D'ÉCRITURE MULTIMODALE ET COLLABORATIVE

Préparation au projet

Pour introduire le projet, l'intervenant lit aux élèves l'œuvre de littérature jeunesse « La rébellion des crayons » de Drew Daywalt et Oliver Jeffers. Pendant la lecture, il fait observer le style d'écriture de l'auteur.

Objectifs du projet d'écriture :

Amener les élèves à...

- Écrire un livre numérique et multimodal inspiré de l'œuvre de littérature jeunesse « La rébellion des crayons ».
- Justifier le choix des accords grammaticaux en contexte d'écriture d'un texte.
- Verbaliser les stratégies utilisées pour réaliser les accords grammaticaux.

Consignes à donner aux élèves :

« Nous allons écrire un livre numérique en collaboration. Chaque élève pourra choisir un objet qui deviendra un personnage dans notre histoire. Les objets que vous aurez choisis devront écrire une lettre à leur propriétaire de la même façon que dans le livre « La rébellion chez les crayons ». Par la suite, nous écrivons un texte sur un document collaboratif. Vous pourrez utiliser un iPad lorsque ce sera à votre tour d'écrire une phrase. L'objectif est que vous vous posiez des questions en écrivant à propos des accords grammaticaux pour le groupe du nom et le verbe conjugué. Vous pourrez réinvestir les stratégies que vous avez apprises lors des activités de négociation. Lorsqu'une personne écrit une phrase, les autres pourront l'aider à réaliser les accords grammaticaux en appuyant leurs idées d'arguments (ex. : manipulations syntaxiques). »

Réalisation du projet

Chaque élève se choisit un objet parmi ceux dans la banque suivante :

- Cartes de hockey
- Mines de crayon

- Feuilles quadrillées
- Ciseaux bleus
- Trombones
- Souliers de sport

*Nous avons choisi ces objets afin que l'accord au pluriel soit nécessaire lors de l'écriture d'un texte, puisque l'objectif est de travailler la morphosyntaxe.

L'intervenant donne un iPad à chaque élève. Chaque élève se connecte à son compte Google. L'intervenant partage ensuite le Google Slide commun à chaque élève. Si les élèves n'ont pas de compte Google, il est également possible d'utiliser le site web d'écriture collaborative Framapad.

Exemple :

Cher Alex,

C'est nous, tes cartes de hockey. Il faut qu'on parle. Nous sommes tannés que tu nous laisses dans une boîte de carton. Comme tous tes autres objets, nous avons besoin de nous dégourdir les pattes de temps en temps. Aussi, pourrais-tu faire attention lorsque tu nous manipules ? Nos coins commencent à être brisés ! Nous aimerions que tu fasses attention à nous pour nous garder le plus longtemps possible. Aussi, arrête de nous toucher avec tes petites mains toutes sales. Nous voulons que tu nous respectes !

Tes cartes qui commencent à être maganées

ANNEXE 9
DEMANDE DE CONSENTEMENT POUR LA PARTICIPATION
À LA RECHERCHE



Titre de la recherche : Développement d'un dispositif orthodidactique, fondé sur la négociation morphosyntaxique, pour les enfants du 3^e cycle du primaire

Chercheur : Josianne Parent

Direction de recherche : Jean-François Boutin (directeur)
Rakia Laroui (codirectrice)

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

L'écrit occupe une place importante dans plusieurs sphères de la vie quotidienne. En ce sens, écrire des textes et, par conséquent, maîtriser le code orthographique grammatical, s'avèrent essentiels. Comme orthopédagogue, j'ai pu constater que certains élèves continuaient d'éprouver des difficultés dans ce domaine à la fin de leur primaire. En ce sens, j'ai choisi de poursuivre mes études doctorales et de me pencher sur les approches orthopédagogiques innovantes permettant de venir en aide aux élèves ayant des difficultés en orthographe grammaticale.

Dans le cadre de mes études doctorales, j'ai développé une séquence pouvant être utilisée en orthopédagogie et qui s'inspire d'un dispositif déjà existant, les ateliers de négociation graphique. Ces ateliers visent à ce que les élèves puissent discuter entre eux, en prenant appui sur leurs erreurs, pour développer des habiletés de réflexion vis-à-vis de la langue et faire de nouveaux apprentissages en orthographe grammaticale. Ainsi, les activités auront pour objectif de les amener à développer des stratégies pour effectuer des accords grammaticaux réussis lorsqu'ils écrivent un texte.

Pour valider mon dispositif, je dois l'expérimenter avec des élèves dans le cadre de séances orthopédagogiques. Comme chercheuse, j'animerai les activités que j'ai développées et observerai si celles-ci permettent aux élèves de déployer des stratégies et une réflexion avec lien avec le système des accords grammaticaux. Éventuellement, ces activités pourraient être

utilisées par d'autres orthopédagogues pour aider leurs élèves ayant des difficultés en orthographe grammaticale.

2. Participation à la recherche

Les rencontres en orthopédagogie se dérouleront à la clinique de réadaptation Hippo-Action à Saint-Nicolas (809 Route des Rivières, #105, Saint-Nicolas, QC G7A 2V2). Les rencontres auront lieu tous les mercredis à partir du 22 janvier 2019 jusqu'au 26 février 2019 (7 rencontres) à 16 h 30.

Lors de la première rencontre, les enfants devront écrire un court texte, ce qui permettra à l'orthopédagogue de cibler leurs forces et leurs difficultés en orthographe grammaticale. Au cours des rencontres suivantes, l'orthopédagogue fera vivre des activités aux enfants pour les amener à améliorer leurs habiletés en orthographe grammaticale selon leurs besoins. Des stratégies leur seront enseignées et des aide-mémoires leur seront remis. Les enfants seront également amenés à réaliser des activités où ils peuvent discuter avec les autres des stratégies qu'ils utilisent pour réaliser les accords grammaticaux. À cette fin, des grilles d'observation seront utilisées. Les enfants seront également interrogés au cours des rencontres pour connaître leur appréciation des activités. Les enfants écriront de nouveau un texte. Tout au long des rencontres, l'orthopédagogue observera les enfants et prendra des notes sur l'évolution de leur compétence orthographique.

Toutes les rencontres seront enregistrées pour permettre à l'orthopédagogue de se concentrer sur l'intervention avec les enfants. Les enregistrements lui permettront, après coup, d'observer les enfants, d'écouter leurs propos pour comprendre les stratégies qu'ils utilisent et de voir si les activités réalisées leur permettent de développer des habiletés en orthographe grammaticale.

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

L'identité de votre enfant sera gardée strictement confidentielle. Pour ce faire, un numéro de code lui sera attribué et l'accès à la liste de codes sera limité au chercheur et à son comité de recherche (directeur et codirectrice). À aucun endroit dans la thèse ni dans les publications qui découleront de ce projet de recherche, le nom de votre enfant ne sera mentionné. Les données de la recherche seront conservées dans l'ordinateur de la chercheuse dont l'accès est protégé par un mot de passe. Les données seront conservées pendant une période de cinq ans et seront ensuite détruites.

DÉCLARATIONS OBLIGATOIRES

En vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, le chercheur est tenu de déclarer au Directeur de la protection de la jeunesse toute information lui permettant de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis, ayant pour cause l'abus sexuel ou de mauvais traitements physiques, par suite d'excès ou de négligence.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, votre enfant pourra contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'orthopédagogie. Aussi, votre enfant pourrait apprendre des stratégies orthopédagogiques pour l'aider à améliorer ses habiletés en orthographe

grammaticale. De façon plus générale, la participation de votre enfant pourrait aussi aider d'autres enfants ayant des difficultés en orthographe grammaticale, puisque les activités tenues dans le cadre de la recherche seront diffusées à d'autres orthopédagogues. Finalement, votre enfant pourrait avoir du plaisir à réaliser les activités avec d'autres enfants de son âge.

En participant à cette recherche, votre enfant ne court pas de risques particuliers. Par contre, il est possible que votre enfant soit fatigué après les rencontres, puisque celles-ci se tiendront après l'école. Aussi, vous devrez venir conduire votre enfant aux dates prévues à l'horaire pour une période de sept semaines à raison d'une fois par semaine.

5. Droit de retrait

Votre participation et celle de votre enfant est entièrement volontaire. Vous et votre enfant êtes libres de vous retirer de l'étude en tout temps par avis verbal, sans préjudice, et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous retirez votre enfant de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche qui le concernent et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

s raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Implication de la participation à la recherche	J'accepte	Je refuse
J'accepte que des notes de recherche soient prises par l'étudiante-chercheuse concernant l'évolution des habiletés orthographiques de mon enfant.		
J'accepte que les écrits de mon enfant soient analysés par l'étudiante-chercheuse.		
J'accepte que les écrits réalisés par mon enfant dans le cadre de la recherche soient conservés par l'étudiante-chercheuse.		
J'accepte que mon enfant participe à des entrevues individuelles lors desquelles il sera amené à décrire comment il s'y prend pour réaliser les accords grammaticaux ou pour identifier les mots d'une classe grammaticale.		
J'accepte que mon enfant participe à une entrevue de recherche sur le déroulement des activités orthopédagogiques qui sera enregistrée, sous forme audio, par l'étudiante-chercheuse.		
J'accepte que des photos ou des vidéos, sur lesquelles apparaît mon enfant, puissent être utilisées par les chercheurs dans le contexte de publications ou de présentations scientifiques.		

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

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

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

Nom : Parent _____ Prénom : Josianne _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer

avec Josianne Parent , (étudiante-chercheuse),

au numéro de téléphone suivant : (418) 209-6385 ou à l'adresse de courriel suivante : josianne.parent@uqar.ca

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE 10

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

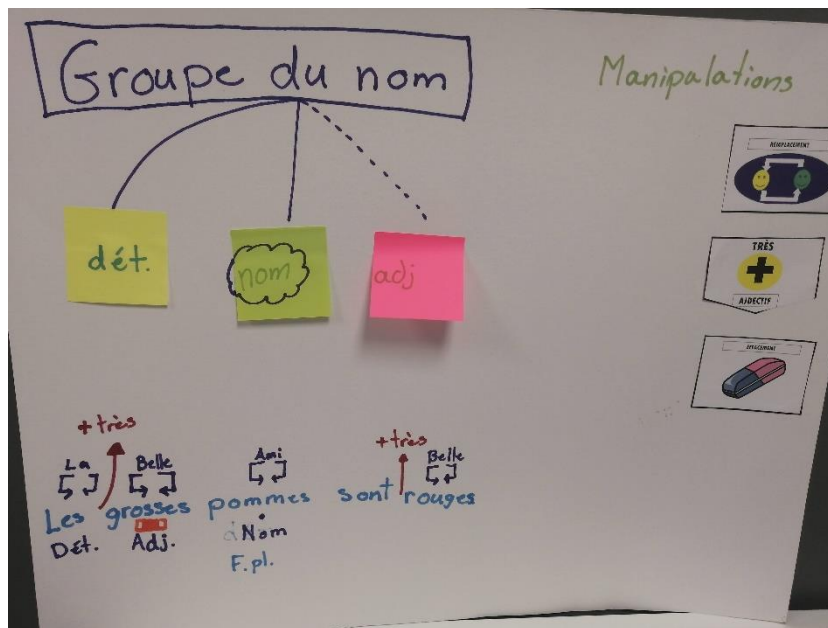
Titre : Développement d'un dispositif de négociation morphosyntaxique visant l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves du 3 ^e cycle du primaire en contexte d'orthopédagogie					
Question de recherche	Objectifs de recherche	Approche de recherche	Participants	Techniques et outils de collecte de données	Analyse des données
Comment un dispositif orthodidactique, fondé sur la négociation morphosyntaxique, peut-il amener des élèves ayant des difficultés en morphosyntaxe à développer leur réflexion métalinguistique ?	<p>OG : Développer un dispositif orthodidactique de négociation morphosyntaxique afin que des élèves du 3^e cycle du primaire ayant des difficultés en morphosyntaxe améliorent leur réflexion métalinguistique en contexte orthopédagogique.</p> <p>OS1 : Concevoir un prototype de dispositif de négociation morphosyntaxique en se basant sur des connaissances provenant de différentes disciplines scientifiques.</p> <p>OS2 : Procéder à la mise à l'essai du prototype en contexte orthopédagogique, avec des sous-groupes d'élèves, en tenant compte du déploiement de leur réflexion métalinguistique.</p> <p>OS3 : Décrire, analyser et évaluer la démarche de développement en vue d'identifier les caractéristiques essentielles du dispositif développé.</p>	Approche qualitative avec stratégie de recherche interprétative	<p>Mise à l'essai 1 : 3 élèves du 3^e cycle du primaire</p> <p>Mise à l'essai 2 : 3 élèves du 3^e cycle du primaire</p>	<p>Techniques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entretiens métalinguistiques individuels • Enregistrements vidéos <p>Outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord • Grille d'entretien métalinguistique • Dictée 	<p>Techniques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Triangulation • Condensation des observations <p>Outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille de classification des élèves

Opérationnalisation		Contribution de l'étude
Mise à l'essai 1	3 semaines (3 rencontres d'une heure chacune/semaine)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cerner l'apport orthodidactique d'un dispositif fondé sur la négociation pour l'amélioration des habiletés morphosyntaxiques d'élèves du 3^e cycle du primaire. 2. Procurer aux orthopédagogues un dispositif orthodidactique qui s'articule autour du concept de négociation en vue de leurs interventions en morphosyntaxe. 3. Produire des connaissances sur le raisonnement métalinguistique d'élèves qui participent à des ateliers de négociation morphosyntaxique.
Mise à l'essai 2	4 semaines (4 rencontres de 1 h 45 chacune/semaine)	

ANNEXE 11

EXEMPLES DE TABLEAUX D'ANCRAGE

Tableau d'ancrage créé avec les élèves portant sur l'accord dans le SN :



Idées de tableaux d'ancrage pouvant être réalisés avec les élèves à propos des techniques de négociation :

J'observe les productions des autres.
Y a-t-il un mot **PROBLÈME ?**

Ces chameaux paresseux s'abreuvent dans le lac.

Ces chameaux paresseux s'abreuves dans le lac.

Ces chameaux paresseux s'abreuve dans le lac.

Je réfléchis à mes arguments.

C'est un verbe. Je
le sais parce que...

Il faut l'accorder
avec le sujet. Pour le
trouver, il faut...

Je négocie en utilisant mes arguments.

The image shows four hand-drawn signs on sticks, each with a different icon and text explaining a French grammar rule:

- Eraser sign:** Icon of an eraser with a red 'X' over it. Text: "Je peux l'effacer" / "Je ne peux pas l'effacer". Examples: "Le nom ne s'efface pas", "Le sujet ne s'efface pas", "L'adjectif peut s'effacer".
- Replacement sign:** Icon of a purple circle with a smiley face and a plus sign. Text: "Je peux le remplacer par...". Example: "...un autre NOM (MSE)". Rule: "...un autre adjectif (BEAU)". Instruction: "Je peux remplacer le sujet par IL/LS ou ELLE/ELLES".
- Brackets sign:** Icon of square brackets. Text: "Je peux l'encadrer par". Examples: "C'est...qu" / "Ce sont...qu" (LE SUJET); "Ne...pas" / "N...pas" (LE VERBE CONJUGUÉ).
- Plus sign:** Icon of a yellow circle with a black plus sign. Text: "Je peux ajouter...". Examples: "TRÈS devant" (ADJECTIF); "UNE/UNE, LA/LE, LES/LES" (NOM).

Je me suis peut-être TROMPÉ(E).

OUPS!

Ce n'est pas grave...

Ah! C'est vrai!
Tu as raison...

Les erreurs sont **normales** et me permettent
d'apprendre. 😊

ANNEXE 12
JEU GRAMMATICAL DE CONSOLIDATION (EXEMPLE DE CARTES
POUR LE SYNTAGME NOMINAL)

Identifie les noms communs dans la phrase suivante.	Identifie les noms communs dans la phrase suivante.	Identifie les noms communs dans la phrase suivante.
Il y avait plusieurs traces sur le mur. 1	Toutes les personnes qui présentaient des symptômes devaient se rendre à l'hôpital. 2	Mon enseignante était plutôt fûtée, car elle avait deviné son mensonge. 3
Identifie les noms communs dans la phrase suivante.	Identifie les noms communs dans la phrase suivante.	Identifie les noms communs dans la phrase suivante.
Elle était si pressée qu'elle a oublié ses chaussures neuves dans le vestiaire. 4	N'oublie pas de réviser ton examen ce soir! 5	Elle fait des entrainements difficiles pour devenir une athlète. 6
Identifie les déterminants dans la phrase suivante.	Identifie les déterminants dans la phrase suivante.	Identifie les déterminants dans la phrase suivante.
Elle collectionne plusieurs objets depuis son jeune âge. 7	Justine devait accompagner son père à la quincaillerie ce soir. 8	Le pompiste met de l'essence dans leurs véhicules. 9
Identifie les déterminants dans la phrase suivante.	Identifie les déterminants dans la phrase suivante.	Identifie les déterminants dans la phrase suivante.
Attention à ces plantes! Elles ont des épines. 10	Les fils sont tous emmêlés derrière l'ordinateur. 11	Ma cheville est enflée car je me la suis tordue en faisant des pirouettes. 12

ANNEXE 13

JEU GRAMMATICAL DE CONSOLIDATION (EXEMPLE DE CARTES POUR LE SYNTAGME VERBAL)

Identifie le ou les verbes conjugué dans l'extrait suivant.	Identifie le ou les verbes conjugué dans l'extrait suivant.	Identifie le ou les verbes conjugué dans l'extrait suivant.
<p>Ce matin, ses parents viennent le chercher à l'école. Ils partent tous en voyage!</p> <p style="text-align: right;">37</p>	<p>Ses cartes de collection, il les garde précieusement dans une boîte de fer. Il a peur de les perdre.</p> <p style="text-align: right;">38</p>	<p>Bob et Math conviennent d'un endroit où ils pourraient se rencontrer.</p> <p style="text-align: right;">39</p>
Identifie le ou les verbes conjugué dans l'extrait suivant.	Identifie le ou les verbes conjugué dans l'extrait suivant.	Identifie le ou les verbes conjugué dans l'extrait suivant.
<p>Ils foncent dans la jungle et plongent dans le marais sans hésiter.</p> <p style="text-align: right;">40</p>	<p>Ils décident de ne pas aller dans cet endroit sombre et s'enfuient.</p> <p style="text-align: right;">41</p>	<p>Toutes les deux poussent un cri strident. Puis, déboussolée, elles se mettent à rire.</p> <p style="text-align: right;">42</p>
Identifie le ou les verbes conjugué dans l'extrait suivant.	Identifie le ou les verbes conjugué dans l'extrait suivant.	Identifie le ou les verbes conjugué dans l'extrait suivant.
<p>Les branches de cet arbre devaient mesurer trois mètres de long. Mon père les coupera.</p> <p style="text-align: right;">43</p>	<p>Cette sorcière détestable et ce méchant nain préparaient un mauvais coup. Ces deux personnages complotent toujours ensemble.</p> <p style="text-align: right;">44</p>	<p>Les petits chiens de ma voisine hurlent et jappent sans arrêt.</p> <p style="text-align: right;">45</p>
Identifie le ou les verbes conjugué dans l'extrait suivant.	Identifie le ou les verbes conjugué dans l'extrait suivant.	Identifie le ou les verbes conjugué dans l'extrait suivant.
<p>Ces immenses arbres ployaient sous le vent pendant la tempête.</p> <p style="text-align: right;">46</p>	<p>Ces petits chatons endormis, tellement mignons, attendent qu'une famille les adopte.</p> <p style="text-align: right;">47</p>	<p>Les garçons de cette classe jouent au ballon et les filles dessinent.</p> <p style="text-align: right;">48</p>

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L., Betrix-Kohler, D., Rieben, L., Rouiller-Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuler, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Éditions universitaires.
- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 53-69.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, 5, 26-37.
- Arabyan, M. (1990). La dictée dialoguée. *L'École des lettres-Collèges*, 12, 59-79.
- Arseneau, R. et Nadeau, M. (2018). Expérimentation des dictées métacognitives: quels effets sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en contexte francophone minoritaire? *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(2), 126-153.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF.
- Astolfi, J.-P. (2014). *L'erreur, un outil pour enseigner*. (11^e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Audet, M. (2017). *La notion de problème dans l'intervention orthopédagogique en mathématiques*. (Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Archipel). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/11196/1/M15020.pdf>
- Authier, J. (2010). *Perceptions d'élèves en difficulté d'apprentissage quant à leurs conditions d'intégration scolaire au primaire*. (Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Library and Archives Canada). Repéré à https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-2684&op=pdf&app=Library&oclc_number=757326937
- Bellenger, L. (2009). *Les fondamentaux de la négociation: stratégies et tactiques gagnantes*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Bergeron, L. n., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. n. Bergeron & N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 3-24). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L. n., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. n. Bergeron & N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : une*

- méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 25-44). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bilodeau, P.-L. et Sexton, J. (2013). *Initiation à la négociation collective*. (2^e éd.). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 190-214.
- Boivin, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe: analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(49), 131-145. doi: <https://doi.org/10.4000/reperes.717>
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70. doi: <https://doi.org/10.7202/1050810ar>
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2020). *La grammaire moderne. Description grammaticale du français*. (2^e éd.). Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Bonnal, K. (2014, 19-23 juillet). *Enseignement de l'accord S/V au cycle 3: l'ingénierie didactique révélatrice de pratiques effectives de classe*. Communication présentée 4e Congrès Mondial de Linguistique Française, Berlin, Allemagne. Repéré à <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801203>
- Bonnal, K. (2015). Enseigner l'accord sujet-verbe grâce à une modalité de travail fréquente dans les pratiques : la phrase dictée du jour. Description et analyse d'une séance filmée sur la mise en œuvre de cette activité dans six classes de fin d'école primaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*(41), 155-174. doi: <https://doi.org/10.4000/dse.3606>
- Bonnal, K. (2016). *L'orthographe telle qu'elle s'enseigne: pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire*. (Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01497070/document> Accessible par HAL.
- Bouffard, T. et Gagné-Dupuis, N. (1994). Pratiques parentales et développement métacognitif chez l'enfant d'âge préscolaire. *Enfance*, 47(1), 33-50.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J. et Jaffré, J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue française de pédagogie*(126), 23-37.
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance*. (Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal). Repéré à https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-5352&op=pdf&app=Library&is_thesis=1&oclc_number=852125032 Accessible par Library and Archives Canada.

- Boyer, P., Bouffard, T. et Lebrun, M. (2016). Relation entre le biais d'autoévaluation de compétence des élèves en orthographe grammaticale et leur performance. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 39-60.
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe: avancées ou piétinements? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*(149-150), 207-226. doi: <https://doi.org/10.4000/pratiques.1740>
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hatier.
- Brissaud, C., Cogis, D. et Totereau, C. (2014, 19-23 juillet). *La performance orthographique à l'articulation école-collège: une approche qualitative des marques de pluriel*. Communication présentée 4e Congrès Mondial de Linguistique Française, Berlin, Allemagne.
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., . . . Moreau, C., André. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Document déposé à l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ)*. Document inédit.
- Bronckart, J.-P. (2016). Éléments d'histoire des réformes de l'enseignement grammatical depuis un demi-siècle. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire: pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 8-25). Montréal, Québec: Pearson.
- Brossard, M. et Fijalkow, J. (2002). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(9.3), 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Recherche en didactique des mathématiques: La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2001). Les erreurs des élèves en mathématiques. Étude dans le cadre des situations didactiques. *Petit x*(57), 1-20.
- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et didactique*, 5(1), 1-6.
- Bruner, J. S. (2011). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. (Traduit par M. Deleau, 8^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiazade, A., Mugny, G. et Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*(163), 105-125.
- Bulea Bronckart, E. et Elalouf, M.-L. (2016). Contenus et démarches de la grammaire renouvelée. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe*. (p. 45-61). Montréal: Pearson.
- Camps, A. et Milian, M. (2000). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Catach, N. (2003). *L'orthographe française. L'orthographe en leçons: un traité théorique et pratique*. Paris: Armand Colin.
- Catach, N. (2011). *L'orthographe*. (10^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.

- Chapleau, N. (2013). *Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production de mots écrits chez des élèves présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture*. (Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal). Repéré à https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-5780&op=pdf&app=Library&is_thesis=1&oclc_number=874520801 Accessible par Library and Archives Canada.
- Chartrand, S.-G. (1995a). Enseigner la grammaire autrement. *Québec français*, 99, 32-34.
- Chartrand, S.-G. (1995b). Pourquoi un nouvel enseignement grammatical? Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 27-52). Québec: Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2009). Enseigner la grammaire autrement : Animer une démarche active de découverte. *Québec français, Hors série*, 13-15.
- Chartrand, S.-G. (2012). 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.
- Chartrand, S.-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal: Pearson.
- Chartrand, S.-G. et Boivin, M.-C. (2004, 26-28 août). *Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur*. Communication présentée 9e colloque de l'AIRDF, Québec.
- Chartrand, S.-G., Cogis, D. et Elalouf, M.-L. (2016). Progression dans l'enseignement de la grammaire. Dans E. Éducation (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. (p. 81-98). Montréal, Québec.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. et Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 27-44). Montréal: Pearson.
- Chartrand, S.-G. et Paret, M.-C. (2010). Rénover l'enseignement grammatical au Québec: Les tenants et les aboutissants du programme de 1995. *Québec français*(156), 62-65.
- Chervel, A. (1981). *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires: Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*(38), 59-119.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. (Traduit par M.-A. Johsua). Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. (Traduit par M.-A. Johsua, 2^e éd.). Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. (Traduit par M.-A. Johsua, 3^e éd.). Grenoble: La Pensée sauvage.

- Chiss, J.-L. (2013). Terminologie grammaticale et métalangages de la classe de grammaire. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Enseigner la grammaire* (p. 53-62). Palaiseau: Les éditions de l'École polytechnique.
- Chiss, J.-L. et David, J. (1992). La règle orthographique: représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage. *Langue française*(95), 6-26.
- Chomsky, N. (1979). *Structures syntaxiques*. Paris: Éditions du Seuil.
- Chomsky, N. (1984). La connaissance du langage. *Communications*, 40(1), 7-24.
- Cogis, D. (2005). *Enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école-collège*. Paris: Delagrave.
- Cogis, D. (2020). Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale. *Recherche en éducation*, 40, 44-59. doi: 10.4000/ree.445
- Cogis, D., Brissaud, C., Fisher, C. et 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. 123-144). Montréal: Pearson.
- Cogis, D., Fisher, C. et Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Revue de sociolinguistique en ligne*(26), 69-91.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques: un outil didactique en orthographe? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9(1), 89-98.
- Corbett, G. G. (2006). *Agreement*. Cambridge: University Press.
- Cordary, N. (2014). Un atelier d'orthographe en CE2: réflexion sur un modèle didactique pour accompagner l'enseignement de l'orthographe et favoriser le raisonnement orthographique. Genèse et fonctionnement de l'atelier d'orthographe en CE2 à l'école Blanche Cavarrot. *Publije. e-Revue de critique littéraire*.(1), 1-19.
- Corriveau, D. et Goupil, G. (1995). Perceptions d'élèves en difficulté d'apprentissage sur les services en orthopédagogie. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 30(001), 61-72.
- Cortiella, C. et Horowitz, S. (2014). *The State of Learning Disabilities*. (3e éd.). New York: National Center for Learning Disabilities.
- Côté, M.-F. (2012). *L'impact d'une intervention orthopédagogique rééducative sur le transfert d'habiletés d'identification de mots en situation authentique de lecture chez des élèves du premier et du deuxième cycles du primaire présentant des difficultés d'apprentissage*. (Mémoire de maîtrise en Éducation Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/5069/1/M12385.pdf> Accessible par Archipel.
- Côté, M.-F., Mercier, J. et Laplante, L. (2013). L'efficacité d'une intervention orthopédagogique sur le transfert des apprentissages en lecture: étude de trois cas d'élèves en difficulté. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 72-107.
- Cyr, A.-A. (2012). *Évaluation de l'impact d'interventions en orthographe sur le transfert des apprentissages, dans différents contextes d'écriture, auprès d'élèves en difficulté du 2e cycle du primaire*. (Mémoire de maîtrise en éducation, Université

- du Québec à Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/5629/1/M12792.pdf>
Accessible par Archipel.
- Dabène, L. et Degache, C. (1998, septembre). *Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine*. Communication présentée Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Xè Colloque International: Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches, Besançon.
- Daigle, D., Ammar, A., Berthiaume, R., Montésinos-Gelet, I., Ouellet, C. et Prévost, N. (2015). *L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté: développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement*. Repéré à https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_daigled_rapport_ortographe-lexicale.pdf
- Daigle, D., Ammar, A. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Compétence orthographique et dysorthographe: rôles des procédures explicites. *Québec: FRQ-SC*.
- Daigle, D., Ammar, A., Montésinos-Gelet, I., Ouellet, C. et Prévost, N. (2015). L'enseignement de l'orthographe lexicale et élève en difficulté: développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement. *Projet de recherche financé dans le cadre du programme des actions concertées MELS-FRQSC*.
- Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Le code orthographique du français : ses caractéristiques et son utilisation (*Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques* (p. 11-34). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- David, J. et Dappe, L. (2013). Comment des élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(47), 109-130.
- Daywalt, D. et Jeffers, O. (2014). *Rébellion chez les crayons*. Kaleidoscope.
- Debeurme, G., Laplante, L. et Turgeon, J. (2005). Pratiques orthodidactiques pour une formation professionnalisante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 131-150.
- Deblois, L. (2003). Interpréter explicitement les productions des élèves: une piste.... *Éducation et francophonie*, XXXI, 2, 176-199.
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2016). *Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire*. Communication présentée Symposium international sur la littéracie à l'école.
- Desrochers, A. M. (2021). Les fondements de l'approche de la réponse à l'intervention appliquée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Dans A. M. Desrochers (dir.), *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture* (p. 45-85). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dion, É., Brodeur, M., Campeau, M.-È., Roux, C., Laplante, L. et Fuchs, D. (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture: Le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(2), 155.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.

- Doise, W. et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Dubé, F., Cloutier, É., Dufour, F. et Paviel, M.-J. (2020). Coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant: l'expérience de trois écoles primaires montréalaises. *Éducation et francophonie*, 48(2), 37-58.
- Ehri, L. C. (1991). The development of reading and spelling in children: An overview. *Dyslexia: Integrating theory and practice*, 63-79.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in second language acquisition*, 27(2), 141-172.
- Favre, D. (1995). Conception de l'erreur et rupture épistémologique. *Revue française de pédagogie*, 85-94.
- Fayol, M. (2006, mars). *L'orthographe et son apprentissage*. Communication présentée Enseigner la langue: orthographe et grammaire : actes des journées de l'Observatoire national de la lecture (ONL), France.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. (1^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Fayol, M. et Largy, P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale : Les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte. *Langue française*(95), 80-98.
- Fayol, M. et Miret, A. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie Française*, 50(3), 391-402.
- Fejzo, A. (2017). Développer la conscience morphologique, oui, mais selon quelles modalités?
- Fejzo, A. et Laplante, L. (2021). La transposition didactique dans le domaine de la didactique du français: proposition d'une démarche-type à partir d'une revue narrative. *Didactique*, 2(2), 115-138.
- Ferreiro, E. (2008). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette Éducation.
- Fisher, C., Huneault, M. et Nadeau, M. (2015). La "dictée 0 faute" et la "phrase dictée du jour": un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale. *Correspondance*, 21(1), 18-24.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014a). Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées. *La lettre de l'AIRDF*, 56(1), 7-13.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014b). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(49), 169-191. doi: <https://doi.org/10.4000/reperes.742>
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2017). Survivre au prédicat: le cas du Québec. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*(175-176), 1-18.
- Fontaine, M. (2019). *L'effet et l'implantation d'un programme d'intervention orthopédagogique intégrant des aides technologiques sur la production de mots écrits en français d'élèves dysorthographiques âgés de neuf-douze ans*. (Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec en Outaouais). Repéré à

<https://archipel.uqam.ca/13486/1/FontaineMthese2edepot09122019protege20200414.pdf> Accessible par Archipel.

- Friend, M. et Cook, L. (2006). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. (8^e éd.). Pearson Education.
- Garcia-Debanc, C. (1998). Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17(1), 87-108.
- Garcia-Debanc, C., Paolacci, V. et Boivin, M.-C. (2014). L'étude de la langue: des curricula aux pratiques observées. *Repères*(49), 7-32.
- Gauvin, I. et Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois: le cas des constructions verbales. *Scolagram-Revue de didactique de la grammaire*(2), 1-18.
- Geoffre, T. (2013). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire : étude psycholinguistique et propositions didactiques*. (Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble).
- Geoffre, T. (2015). De la didactique des sciences à la didactique de l'orthographe. Interdisciplinarité et perspectives d'exploitation de protocoles. *Corela*.(HS-17), 1-11. doi: 10.4000/corela.3731
- Giroux, J. (2013). Étude des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire: problématique et repères didactiques. *Éducation et didactique*, 7(7-1), 59-86.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gombert, J.-É. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 3(1), 143-156.
- Gonçalves, G. et Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec: politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 327-373.
- Guertin, S. (2015). *Rééducation de l'orthographe chez de jeunes dysorthographiques*. (Mémoire de maîtrise en didactique des langues, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/8047/1/M14007.pdf> Accessible par Archipel.
- Guyon, O., Jaffré, J.-P. et Fijalkow, J. (2003). *L'Orthographe, une construction cognitive et sociale*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Haas, G. (1995). Orthographe et systèmes d'écriture histoire d'une rencontre et conséquences sur la didactique de l'orthographe. *Enjeux*, 34, 5-22.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique: une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 20(1), 127-142. doi: <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2315>
- Haas, G. et Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 14(1), 161-181.

- Haas, G. et Maurel, L. (2009). Les ateliers de négociation graphique. *Langage & pratiques*, 43, 70-80.
- Harvey, S. (2007). *Développement d'un logiciel-outil formatif pour les personnes bénévoles et d'un modèle proposant des principes adaptés à ce contexte*. (Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/712/> Accessible par Archipel.
- Harvey, S. et Loïselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg & E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoefflin, G., Cherpillod, A. et Favrel, J. (2000). Difficultés d'acquisition de l'orthographe et régulations métagraphiques. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 33, 145-158.
- Houle, V. (2016). *Fondements didactiques pour une intervention orthopédagogique sur la notion de fraction*. (Doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/10649/> Accessible par Archipel.
- Jaffré, J.-P. (1991). Compétence orthographique et systèmes d'écriture. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 35-47.
- Jaffré, J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe: les procédures graphiques. *Langue française*(95), 27-48.
- Jaffré, J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault & J.-P. Jaffré (dir.), *L'orthographe en trois dimensions*. Paris: Nathan.
- Jaffré, J.-P. et Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, 77(1), 25-42.
- Jaffré, J.-P. et Bessonnat, D. (1996). Gestion et acquisition de l'accord: erreurs et étiologie. *Faits de langues*, 4(8), 185-192.
- Jaffré, J.-P. et David, J. (1999). Le nombre: essai d'analyse génétique. *Langue française*(124), 7-22.
- Jonnaert, P., Vander Borght, C., Defise, R., Debeurme, G. et Sinotte, S. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. (3^e éd.). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Jutras-Dupéré, R. (2019). *Les pratiques d'orthopédagogues oeuvrant en contexte privé susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages en contexte de classe*. (Essai de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9330/1/eprint9330.pdf> Accessible par Cognitio.
- Kahane, S. (2015). Les trois dimensions d'une modélisation formelle de la langue: syntagmatique, paradigmatique et sémiotique. *Traitement Automatique des Langues*, 56(1).
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (4^e éd.). [Montréal]: Les Presses de l'Université de Montréal.

- Keen, J. (1997). Grammar, metalanguage and writing development. *Teacher Development*, 1(3), 431-445.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Shay Schumm, J., Cohen, P. et Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull-out: Which do students prefer? *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 148-158.
- Kuty, O. (1977). Le paradigme de négociation. *Sociologie du travail*, 19(19), 157-175.
- Kuzniak, A. (2004). La théorie des situations didactiques de Brousseau. *Repères - IREM*(61), 19-35.
- L'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ). (2013). Qu'est-ce qu'un orthopédagogue? Repéré à <https://www.ladoq.ca/orthopedagogue>
- L'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ). (2016). Mémoire de l'Association des orthopédagogues du Québec dans le cadre des consultations publiques sur la réussite éducative du ministre de l'éducation Sébastien Proulx. Repéré à http://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_memoire_consultations-mees_11-2016.pdf
- L'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ). (2018). Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec. Référentiel de l'Association des orthopédagogues du Québec. Repéré à https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Québec (Québec): Presse de l'Université du Québec.
- Laplante, L. (en préparation). *Programme de rééducation de la dyslexie développementale intégrant théorie et pratique*. Montréal: Chenelière éducation.
- Laplante, L. et Turgeon, J. (2021). L'intensification sous l'angle des paramètres évaluatifs et organisationnels. Dans A. Desrochers (dir.), *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture* (p. 201-226). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Launay, R. (1987). *La négociation. Connaissance du problème : Applications pratiques*. (2^e éd.). Paris: Editions ESF.
- Leclerc, J. (1989). *Qu'est-ce que la langue*. (2^e éd.). Laval: Mondia.
- Lefrançois, P. (2009). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(39). doi: <https://doi.org/10.4000/reperes.846>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal: Guérin.
- Legros, G. et Moreau, M.-L. (2012). *Orthographe : Qui a peur de la réforme?* Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon & M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.

- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois: pratiques et représentations d'enseignants de français*. (Thèse de doctorat en didactique, Université Laval). Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23457>
Accessible par Corpus Université Laval.
- Lord, M.-A. et Elalouf, 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. 64-79). Montréal: Pearson.
- Marin, J., Lavoie, N. et Sirois, P. (2015). Enseigner l'orthographe à partir d'écrits produits par les élèves: influence d'une approche pédagogique sur les compétences orthographique et métagraphique. *Lettrure*, 3, 78-97.
- Martinet, C., Bosse, M.-L., Valdois, S. et Tainturier, M.-J. (1999). Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage? *Langue française*(124), 58-73.
- Mary, C. (2003). Interventions orthopédagogiques sous l'angle du contrat didactique. *Éducation et francophonie*, 31(2), 103-124.
- Maynard, C., Brissaud, C. et Armand, F. (2018, 9-13 juillet). *Mise à l'essai d'un dispositif renouvelé d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France*. Communication présentée 6e Congrès Mondial de Linguistique Française. doi: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607002>
- Mercier, A. (1997, 4 juin). *Le contrat didactique dans la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Communication présentée Premières Journées Québécoises de Didactique des Mathématiques, Université de Montréal.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. (2^e éd.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^e éd.). Paris: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports. (2014). Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants. Français, langue d'enseignement. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports (MELS). (2011a). Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire 1er, 2e et 3e cycle.: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports (MELS). (2011b). Lignes directrices pour l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire primaire. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Québec: Ministère de l'Éducation.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *Progression des apprentissages : Français, langue d'enseignement*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1995). *Le français, enseignement secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Moeschler, J. et Auchlin, A. (2009). *Introduction à la linguistique contemporaine*. (4^e éd.). Armand Colin.
- Morin, M.-F., David, J. et Nootens, P. (2014). Approcher l'écriture en début de scolarisation: apprentissages des élèves et actions de l'enseignant. *Scientia paedagogica experimentalis*, 2, 153-176.
- Myre-Bisaillon, J., Fontaine, É. et Mangenot, C. (2008). *Stratégies d'enseignement efficaces pour l'enseignement de l'écriture à des élèves en difficulté intégrés à la classe ordinaire*. Communication présentée Colloque International « de la France au Québec : l'Écriture dans tous ses états », Poitiers.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal: G. Morin.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de 6^e année du primaire. Dans J. Dolz & C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical: points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Collection: *Recherches en didactique du français*. AIRDF (p. 209-229). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 4(4), 1-31.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. *Projet de recherche FRQSC.*, 9(03), 2016.
- National Center on Response to Intervention. (2010). *Essential Components of RTI - A Closer Look at Response to Intervention*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs.
- Neuberg, F. et Schillings, P. (2012). Littératie et orthographe au primaire et secondaire : Les ateliers de négociation graphique : un outil pour comprendre les raisonnements des élèves en matière orthographique. *Association Belge pour la Lecture - ABLF*, 42, 24-36.
- Noël, B. (1991). *La métacognition*. Paris: Éditions universitaires.
- Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(41), 5-34.
- Nonnon, P. (1993). Proposition d'un modèle de recherche développement technologique en éducation. Dans B. Denis & G. L. Baron (dir.), *Regards sur la robotique pédagogique : actes du quatrième colloque international sur la robotique pédagogique, Liège, du 5 au 8 juillet 1993* (p. 147-154). Paris: Institut national de recherche pédagogique.

- Ouellet, C., Dubé, F., Gauvin, I., Prévost, N., Turcotte, C., Cogis, D. et Pinsonneault, R. (2010). Étude des profils orthographique et métaorthographique d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire, d'élèves en difficulté et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Québec.
- Ouellet, S. (2012). *Le sujet lecteur et scripteur: développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*. (Doctorat en Éducation et Doctorat en lettres modernes, Université du Québec à Rimouski et Université Toulouse II - Le Mirail).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (4^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Parent, V. (2008). *Les interventions orthopédagogiques en lecture au primaire*. (Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/20188> Accessible par Corpus ULaval.
- Paret, M.-C. (1999). De l'utilité de la phrase de base. *La grammaire au cœur du texte. Québec Français, hors série*, 52-53.
- Parisse, C. (2009). La morphosyntaxe: Qu'est ce qu'est? - Application au cas de la langue française? *Rééducation orthophonique*, 47(238), 7-20.
- Paul, M. (2007). Ce qu'accompagner veut dire. *Revue Scientifique Carrièreologie*, 9, 1-14.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20. doi: 10.3917/rsi.110.0013
- Péret, C. et Cogis, D. (2010). La Phrase dictée du jour, de la recherche à la pratique en classe. *Congrès international de didactique*, 1-6.
- Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question: pratiques et traduction. *Revue française de pédagogie*, 29-36.
- Piaget, J. (1948). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. (3^e éd.). Neuchâtel, Suisse: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël.
- Piaget, J. (2004). *La psychologie de l'enfant*. (Traduit par B. Inhelder). Paris: Quadrige/PUF.
- Plantin, C. (1995). L'interaction argumentative. Dans S. Cmerjkova, J. Hoffmannova, O. Mullerova & J. Svetla (dir.), *Dialoganalyse VI* (p. 151-159). Max Niemeyer Verlag GmbH & co. KG.
- Plantin, C. (1996). Le trilogue argumentatif: Présentation de modèle, analyse de cas. *Langue française*, 9-30.
- Pothier, B. (2011). *Contribution de la linguistique à l'enseignement du français : CLEF*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, J. (2018). *Instruire, corriger, guérir? : les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Rayou, P. et Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*(188), 23-38.

- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve-d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Rey, A. et Hordé, T. (2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*. (3^e éd.). Paris: A. Colin.
- Richey, R. C. et Klein, J. D. (2014). *Design and development research: Methods, strategies, and issues*. New York: Routledge.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. (4^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français*. (6^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français*. (7^e éd.). Presses universitaires de France.
- Risselin, K. (2007). Des élèves grammairiens: le travail de la langue en atelier. *Le français aujourd'hui*(1), 27-37.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1(1), 55-72.
- Sautot, J.-P. (2001). Orthographe et sentiment d'insécurité linguistique. Dans J. M. Colleta & A. Tcherkassof (dir.), *Émotion, interaction et développement* (p. 193-199). Grenoble, France: Universités Stendhal et Mendès.
- Sautot, J.-P. (2016a). *Mesure du progrès en orthographe grammaticale. Compte rendu de recherche*. Lyon, France: Espe de Lyon.
- Sautot, J.-P. (2016b). Verbaliser ses règles orthographiques. *La lettre de l'AIRDF*(59), 10-16.
- Sautot, J.-P. (2017, 17-19 mai). *La négociation graphique : Invention d'un espace de normalisation*. Communication présentée Colloque international Invention d'espaces de travail entre chemin individuel et pistes collectives : hommage à Yves Reuter et à ses recherches, Lille, France.
- Sautot, J.-P. et Geoffre, T. (2017). De quoi la négociation graphique est-elle l'exercice? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(56), 73-90.
- Schillings, P. et Neuberg, F. (2012a). Les ateliers de négociation graphique: un outil de diagnostic et de remédiation au service de l'orthographe grammaticale. *Cahiers des Sciences de l'Éducation (Les)*, 33, 107-124.
- Schillings, P. et Neuberg, F. (2012b). Les ateliers de négociation graphique: un outil de diagnostic et de remédiation au service de l'orthographe grammaticale. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 33, 107-124.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Schneuwly, B. (2020). «Didactique»? *Didactique*, 1(1), 40-60.

- Schneuwly, B. et Hofstetter, R. (2020). La didactique: la science de transmission des savoirs dans la société. Dans A. M. Guimarães, C. A. & L. E.G. (dir.), *O interacionismo sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento* (p. 379-400). Araraquara: Letraria.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *SCHWEIZERISCHE ZEITSCHRIFT FUR BILDUNGSWISSENSCHAFTEN*, 28(2), 205-225.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche & formation*, 57, 39-50.
- Sensevy, G., Schubauer-Leoni, M.-L., Mercier, A., Ligozat, F. et Perrot, G. (2005). An attempt to model the teacher's action in the mathematics class. *Educational Studies in mathematics*, 59(1-3), 153-181.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanco, C. (2019). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York, Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. et Baszanger, I. (1992). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Ed. Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1992). L'Orthopédagogie en milieu scolaire: Émergence, évolution et Professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 4(2), 233-267. doi: <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v4i2.970>
- Tasra, S. (2017). Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire.
- 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 en éducation, Université d'Ottawa). Repéré à <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/36231> Accessible par Recherche uO.
- Thibeault, J. et Lefrançois, P. (2018). Exploration de l'évolution des commentaires métagraphiques relatifs à l'accord du verbe en nombre chez des élèves de la fin de l'élémentaire scolarisés dans le Sud-Ouest ontarien. *Canadian Modern Language Review*, 74(4), 575-602.
- Thouin, M. (2020). La didactique: essentielle, mais menacée. *Didactique*, 1(1), 61-86.
- Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C. et Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège: une approche sociodifférenciée. *Approche Neuropsychologique de Apprentissages de l'Enfant*, 123, 164-171.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement en primaire: rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2-3(70-71), 107-119.
- Trépanier, N. S. (2019). Une typologie de modèles de service d'orthopédagogie pour soutenir les élèves en situation de handicap. Dans N. S. Trépanier (dir.), *Des*

- modèles de service d'orthopédagogie* (p. 17-95). Repéré à <https://international.scholarvox.com/book/88920022>
- Université du Québec à Rimouski. (2000). Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Repéré le 19 février 2019 à https://www.uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-luqar/politiques_et_reglements/politiques/32c2.pdf
- Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. Dans J. Van den Akker, R. Maribe Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (dir.), *Design approaches and tools in education and training* (p. 1-14). Netherlands: Springer.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social*. (3^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Vargas, C. (1995). *Grammaire pour enseigner*. Paris: A. Colin.
- Vargas, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(39), 17-39. doi: <https://doi.org/10.4000/reperes.365>
- Vaubourg, J.-P. (2017). *Apprendre à réaliser les accords au cycle 3 de l'école primaire. Aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques*. (Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Paris-Sorbonne). Repéré à <https://www.theses.fr/2017PA040184> Accessible par Theses.fr.
- Vincent, F., Émery-Bruneau, J., Lefrançois, P. et Larose, F. (2015). L'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture : une synthèse des connaissances. Dans Programme de recherche sur l'écriture et la lecture (dir.). Québec.
- Vincent, J. (2006). Children writing: Multimodality and assessment in the writing classroom. *Literacy*, 40(1), 51-57.
- Vlachou, A., Didaskalou, E. et Argyrakouli, E. (2006). Preferences of students with general learning difficulties for different service delivery modes. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 201-216.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1991). Genesis of the higher mental functions. Dans P. Light, S. Sheldon & M. Woodhead (dir.), *Learning to think* (p. 32-41). London: Routledge.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage (traduit par F. Sève)*. (3^e éd.). Paris: La Dispute.
- Weisser, M. (2007). Analyse des interactions verbales d'un groupe apprenant: entre dispositif didactique et étayage en situation. *Questions vives*, 8, 99-114.