

IDENTIFICATION DES CATÉGORIES ET ACCORD DES MOTS : une expérimentation en troisième année primaire

Marie NADEAU
Département de Linguistique
Université du Québec à Montréal

Résumé : Les pratiques largement répandues pour l'enseignement de la grammaire dans les écoles primaires québécoises n'amènent pas les élèves à prendre conscience du fonctionnement de leur langue. En mettant trop l'accent sur les accords, des concepts pourtant fondamentaux pour la réussite même de ces accords se trouvent négligés : c'est le cas des catégories grammaticales et de leur reconnaissance en production écrite. Une démarche d'enseignement des catégories grammaticales a été expérimentée dans deux classes de 3^{ème} année. Cette démarche est basée sur l'observation d'exemples positifs et négatifs, illustrant des propriétés syntaxiques et morphologiques qui caractérisent les catégories. L'intervention, liée à la construction de procédures pour identifier les catégories des mots dans une phrase et leur utilisation constante en révision de texte, a conduit à des résultats remarquables en orthographe grammaticale dans la classe expérimentale A et encourageants dans la classe expérimentale B par rapport à la classe témoin.

INTRODUCTION

Les recherches des quinze dernières années en didactique de l'écrit ont mené à des propositions fort intéressantes pour enseigner à produire des textes. Les travaux précurseurs de Charolles (1978) puis ceux de Bronckart (1985), Schneuwly (1988), Adam (1990), Combettes (1988), pour ne citer que quelques uns, font qu'on connaît mieux aujourd'hui la grammaire textuelle. Ces travaux montrent bien la nécessité de dépasser, en grammaire, l'étude de l'orthographe grammaticale dans le cadre restreint de la phrase pour aborder la dimension langue et la dimension texte. L'étude des phénomènes grammaticaux trouve enfin son sens parce que véritablement reliée à l'expression écrite. Toutefois, dans nos contacts avec les enseignants du primaire en exercice, dans le cadre de cours de perfectionnement ou de cours de maîtrise, nous constatons souvent que ces pratiques sont reçues avec moins d'enthousiasme que nous le souhaiterions, d'une part parce que leur peu de formation en linguistique les empêche de percevoir les problèmes dans les textes d'élèves, et d'autre part parce que ces problèmes, lorsqu'ils en voient, leur semblent mineurs par rapport aux éternelles fautes d'orthographe dont les textes sont truffés. Il faut dire que la pression sociale est forte en matière d'orthographe.

Ainsi, il nous semble que les enseignants, du moins les enseignants québécois, ne seront véritablement réceptifs à l'intégration de ces nouvelles dimensions dans leur enseignement que lorsqu'on leur aura proposé des moyens concrets pour **améliorer les performances des élèves en orthographe** et particulièrement en orthographe grammaticale, là où les erreurs persistent. Nous avons donc entrepris de travailler dans ce sens. L'expérimentation que nous rapportons ici constitue une première exploration d'une méthode d'enseignement de concepts grammaticaux visant à améliorer la réussite des accords dans les écrits d'élèves de 3^{ème} année, en réponse à une invitation de deux enseignantes d'une école primaire reliée au CIRADE (Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement). Il s'agissait pour nous de concevoir une façon de travailler l'orthographe grammaticale tout en initiant les élèves aux **manipulations linguistiques** leur permettant d'observer et de mieux comprendre le fonctionnement de la langue. Il était également important de ne pas y sacrifier la production écrite et le processus d'écriture. Les données recueillies lors de l'intervention sont constituées de dictées et de productions écrites. L'analyse des productions écrites étant beaucoup plus longue à réaliser et à peine amorcée, nous ne rapportons ici que les premières analyses tirées des résultats en dictée.

1. L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE AU PRIMAIRE

1.1. Pratiques actuelles

Deux pratiques sont très répandues dans les classes des écoles primaires du Québec pour l'enseignement de la grammaire : un **enseignement traditionnel** et un **enseignement** que nous qualifierons **d'opérationnel** dans le sens où l'on vise plus les résultats, des accords réussis, qu'une compréhension de la grammaire. Paradoxalement, ces deux pratiques ont le plus souvent cours à l'intérieur de la même salle de classe. Les enseignants optant pour un enseignement purement opérationnel sont extrêmement rares.

L'**enseignement traditionnel** prend appui sur la grammaire scolaire que nous connaissons depuis des générations. La nature des mots est définie sur une base sémantique et son enseignement se résume trop souvent à apprendre par cœur une définition : le nom désigne « une personne, un animal ou une chose » ; le verbe est « un mot d'action », l'adjectif « qualifie le nom ». La fonction des mots est également définie sur une base sémantique (le sujet est celui qui « fait l'action ») mais on met plus l'accent, dans l'enseignement, sur les procédures pour trouver, par exemple, le sujet du verbe ou le nom auquel l'adjectif se rapporte. Il s'agit ici des fameuses questions *qui est-ce qui... ?* devant le verbe ou *qu'est-ce qui est... ?* suivi de l'adjectif. La façon d'enseigner la nature et la fonction des mots reste traditionnelle : les définitions ou les procédures, accompagnées d'exemples simples les illustrant, sont fournies aux élèves par des leçons magistrales.

Enfin, on passe également beaucoup de temps sur les marques d'accord : les élèves apprennent quels noms prennent un **x** au pluriel, comment se forme le féminin ou quels verbes se terminent par un **d** à la 3^{ème} personne du singulier.

Ce sont encore là des connaissances qui s'apprennent par cœur. Cependant, leur enseignement peut donner lieu à des activités de classement afin de dégager certaines règles morphologiques par une méthode inductive, s'éloignant ici d'une méthode traditionnelle.

Parallèlement à ces leçons de grammaire que nous venons de décrire, on transmet aux élèves, des **procédures simplifiées, opérationnelles**, leur permettant de réussir rapidement un certain nombre d'accords grammaticaux. Par exemple, on fait la liste des déterminants pluriels (**les, des, mes, tes, ses, nos, ces...**) et on montre aux élèves à « mettre un **s** après ces mots ou signaux de pluriel parce qu'il y en a plusieurs ». On enseigne que le verbe se termine par **nt** « s'il y en a plusieurs qui font l'action ». Pour réaliser les accords en nombre dans le groupe du nom, les élèves mettent des « lunettes » en encerclant ces signaux du pluriel et le **s** du ou des mots qui suivent, les deux (ou trois) cercles devant être reliés ensemble. Ces élèves oublient bien souvent qu'ils encerclent les marques de pluriel des noms et des adjectifs.

Que l'accent soit mis sur un enseignement traditionnel ou opérationnel, les élèves passent généralement beaucoup de temps à remplir des **cahiers d'exercices**. L'exercice type consiste à écrire la finale qui convient en appliquant une règle d'accord dans un contexte syntaxique souvent réduit à quelques mots. Le mot à accorder est facilement repérable car mis entre parenthèses ou suivi d'un espace permettant d'inscrire la finale appropriée.

Une enquête menée par Bibeau, Lessard, Paret et Thérien (1987) révèle que 67% des enseignants du primaire font faire des exercices de grammaire plusieurs fois par semaine, et même une fois par jour. La prolifération des cahiers d'exercices chez les éditeurs scolaires témoigne bien de la vitalité de cette pratique encore aujourd'hui.

Pourtant, **l'insatisfaction** règne, tant chez les enseignants que chez les élèves, devant tout ce temps investi avec, comme résultat, une maîtrise de la langue écrite jugée trop faible. Beaucoup d'enseignants cherchent de nouvelles pistes pour renouveler l'enseignement de l'orthographe grammaticale ; c'est ce qui nous a conduit à intervenir dans deux classes de 3^{ème} année primaire.

1.2. Critique de ces pratiques

La grammaire scolaire traditionnelle a depuis longtemps fait l'objet de critiques (Peytard et Genouvrier 1970, Genouvrier et Gruwez 1973, Chervel 1977, Bronckart et Sznicer 1990, Chartrand 1995). En ce qui concerne notre propos, signalons simplement qu'elle ne fournit pas de moyen, de procédure, pour identifier la nature des mots, or cette **identification** est **nécessaire** pour déclencher l'application d'une règle d'accord (Moffet 1993, Nadeau 1995a). Il s'agit là de connaissances dites conditionnelles, celles responsables du transfert des connaissances (Tardif 1992).

L'examen de trois grammaires scolaires du primaire quant aux définitions du nom, de l'adjectif et du verbe (Nadeau 1995b) montre que malgré des efforts

de changements dans les grammaires plus récentes, beaucoup reste à faire pour rendre un tel outil véritablement utile au jeune scripteur dans la résolution de problèmes d'identification des catégories grammaticales. Les définitions des catégories restent sémantiques mais elles ont été élargies dans le but de mieux rendre compte de la variété des mots d'une classe (le nom pouvant désigner, par exemple, une chose, une action, un sentiment, une qualité...). Ces définitions élargies rendent les catégories encore moins exclusives.

L'analyse de plusieurs cahiers d'exercices (Nadeau 1995a) démontre qu'ils ne permettent pas à l'élève de mettre en pratique toutes les connaissances requises pour faire les accords lorsqu'il écrit. L'étape d'identification est presque toujours absente et la recherche du mot avec lequel faire l'accord est généralement facilitée par une syntaxe simplifiée et peu variée.

Quant à l'enseignement opérationnel, en demandant aux élèves, pendant plusieurs années, de rechercher seulement les signaux présents dans la phrase, on les entraîne à réagir à un stimulus, ce qui les prépare mal, il nous semble, à un véritable raisonnement grammatical alors que ce **raisonnement** devient **nécessaire** dès l'absence de ces signaux. Pour atteindre une compétence durable en orthographe grammaticale, il vaudrait mieux, pensons-nous, chercher à automatiser toute la longue procédure d'accord en partant de l'identification de la nature des mots plutôt qu'apprendre à répondre à des stimulus et se trouver dépourvu devant des accords dans des structures plus complexes. Notons bien que ceci remet en question profondément toute la progression à suivre dans l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

Pour que l'enfant comprenne bien la nécessité de ces longues procédures, il doit être placé dès le départ devant une certaine variété de structures de phrases, et devant des structures qu'il est lui-même en mesure de produire. Il doit aussi être confronté rapidement au fait qu'un même mot peut appartenir à plusieurs catégories selon la phrase dans laquelle il se trouve (pensons à des mots comme **danse** et **griffe**). S'il ne rencontre, dans ses leçons et exercices des premières années du primaire, que des cas sans difficulté, parce que le déterminant se trouve toujours devant le nom, et le sujet toujours devant le verbe, il ne pourra comprendre l'effort à fournir lorsqu'une véritable réflexion grammaticale est nécessaire.

Les principes appliqués dans l'intervention en 3ème année cherchent à répondre à ces lacunes. Il s'agit d'un enseignement de la nature des mots par **l'observation de propriétés** fondées sur le fonctionnement syntaxique et morphologique d'une catégorie dans la langue, et de la **construction de procédures** pour identifier la nature des mots dans un texte, en lien avec cet enseignement. La confrontation de l'élève avec des mots dont la catégorie dépend du contexte linguistique et dans des contextes d'accord difficiles lui fait mieux percevoir la nécessité d'un raisonnement grammatical complet. Enfin, on exige de l'élève qu'il mette constamment ses connaissances en pratique en laissant des traces de son raisonnement lors de la révision orthographique de ses textes.

2. UNE INTERVENTION EN 3ÈME ANNÉE DU PRIMAIRE

2.1. Le contexte de l'intervention

Une **expérimentation** a eu lieu auprès de **deux classes de troisième année** (1), de octobre à mai, soit presque toute l'année scolaire. Afin d'améliorer les compétences des élèves en orthographe grammaticale, l'intervention a consisté d'une part en un enseignement de type inductif portant sur les trois principales catégories de mots impliquées dans les accords (i.e. Nom, Verbe, Adjectif) et d'autre part dans l'application systématique de ces connaissances lors de la révision de texte comme nous l'expliquerons plus loin. Ces deux aspects, les connaissances et leur mise en pratique, nous paraissaient indissociables pour assurer une meilleure réussite des élèves concernant les accords grammaticaux puisque les erreurs peuvent survenir pour des raisons diverses, une méconnaissance de la grammaire mais aussi une surcharge cognitive lors de la production (Fayol et Largy 1992).

Le temps consacré à l'enseignement de la grammaire proprement dit ne dépassait pas le temps habituel, soit environ une heure par semaine. L'expérimentatrice (et auteur de cet article) est intervenue pour six leçons sur les catégories grammaticales, selon les principes décrits à la section suivante. Le suivi de ces activités spécifiques a été assuré par les enseignantes régulières : il s'agissait essentiellement d'exiger des élèves la mise en pratique des procédures développées lors de la révision orthographique de textes ou de dictées et, à l'occasion, de servir elles-mêmes de modèles en verbalisant devant les élèves le raisonnement et les tests linguistiques développés avec. Les enseignantes régulières ont également couvert le reste du programme de grammaire selon leurs pratiques habituelles, soit des activités de classement pour tout ce qui concerne les finales des verbes, les marques du féminin et du pluriel des noms et adjectifs, mais un enseignement traditionnel pour les procédures de recherche du sujet et de recherche du nom auquel l'adjectif se rapporte (selon les traditionnelles questions à poser devant le verbe et devant l'adjectif).

Au cours de l'année scolaire, les élèves n'ont eu recours à aucun cahier d'exercices. Le temps ainsi récupéré permettait aux élèves de consacrer plus de temps à la révision orthographique de leurs textes ou dictées. Les enseignantes devaient respecter le temps généralement attribué au français écrit en classe, soit environ trois heures et demie par semaine. Durant l'année de l'intervention, les élèves ont écrit une dictée par semaine et produit deux textes par mois. Ainsi, nous n'avons pas modifié trop radicalement les habitudes des élèves et des enseignantes pour qui l'abandon du cahier d'exercices représentait déjà un changement majeur.

2.2. Enseigner la nature des mots par des exemples positifs et négatifs

Un apprentissage fondé sur un **processus inductif** assure, selon Desrosiers-Sabbath (1984), une plus grande capacité d'application d'une règle. Essentiellement, il s'agit de **dégager une règle à partir de l'observation**

d'exemples. On peut concevoir facilement comment appliquer cette méthode pour faire découvrir une règle d'accord. Par exemple, pour l'accord sujet-verbe, on présentera des phrases en faisant varier le genre et le nombre des noms sujet et complément. L'élève pourra se rendre compte que la finale du verbe varie seulement en fonction du nombre du nom sujet.

Nous avons adapté cette méthode inductive pour enseigner des propriétés morphologiques et syntaxiques qui caractérisent les catégories de mots (le nom, le verbe et l'adjectif). Afin d'aider l'élève à mieux cerner les propriétés d'un concept, il s'agit de lui présenter, en même temps que des exemples du concept, des exemples négatifs tels que le préconise le modèle de Barth (1987) pour l'apprentissage d'un concept abstrait. Dans un exemple, le concept est présent ; la propriété morphologique ou syntaxique que nous voulons faire observer à propos d'une catégorie grammaticale va donc s'appliquer dans les phrases qui sont alors des « exemples-oui » ou exemples positifs. Parallèlement aux exemples-oui, l'élève observe des « exemples -non » où la propriété à l'étude, appliquée à une autre catégorie de mots, conduit à des phrases mal construites, des phrases « folles », des phrases « qui ne se disent pas ».

Considérons par exemple la catégorie des verbes, et plus particulièrement la notion de verbe conjugué. Il est essentiel de travailler ce concept puisque c'est ce qu'on accorde lorsqu'on écrit. Le verbe conjugué a trois propriétés :

- 1-sa terminaison change de forme selon le temps (ou le mode) ;
- 2-elle change selon la personne sujet (particulièrement avec les pronoms nous et vous) ;
- 3-le verbe peut recevoir la négation (être entouré de *ne... pas*).

Ces propriétés sont spécifiques au verbe ; les autres catégories ne les possèdent pas. Les données soumises à l'observation auprès des élèves devront donc faire ressortir ces propriétés. Voici des exemples-oui et des exemples-non pour la propriété qu'a le verbe conjugué de recevoir la négation :

<i>exemples-oui</i>	<i>exemples-non</i>
<i>Le soleil brille aujourd'hui. -> Le soleil ne brille pas aujourd'hui.</i>	<i>Le ne soleil pas brille aujourd'hui. Le soleil brille ne aujourd'hui pas.</i>
<i>Alex est très malade. -> Alex n'est pas très malade.</i>	<i>Alex est ne très pas malade. Alex est très ne malade pas. Ne Alex pas est très malade.</i>
<i>Les enfants jouent calmement avec le chien. -> Les enfants ne jouent pas calmement avec le chien.</i>	<i>Les enfants jouent calmement ne avec pas le chien.</i>

Il est facile, pour un jeune élève de 8-9 ans, de percevoir que les exemples-non sont des phrases impossibles, agrammaticales, puisque ce sont là des phrases qu'aucun francophone ne produirait. Ce contraste extrême lui permet de saisir que les manipulations qu'on peut effectuer sur un verbe ne peuvent s'appliquer aux autres sortes de mots. Ces exemples positifs et négatifs ne ser-

vent que pendant les activités spécifiques de grammaire menant à la découverte des propriétés.

Pour dégager clairement la propriété, les exemples-oui et les exemples-non ne présentent aucune ambiguïté. Il ne faut donc pas confondre les exemples-non avec des contre-exemples. Les contre-exemples sont plutôt des exceptions à la règle et comme la langue n'est pas un système aussi logique que les mathématiques, les contre-exemples peuvent être assez nombreux. Concernant les catégories grammaticales, les contre-exemples peuvent être de deux sortes :

1- des mots appartenant à la catégorie à l'étude mais pour lesquels la propriété ne s'applique pas. Par exemple, pour la négation du verbe conjugué, la présence de pronoms compléments devant le verbe empêche la particule **ne** de s'y coller : **Julie les voit -> Julie ne les voit pas**. Ceci peut suffire à rendre un élève perplexe ;

2- des mots n'appartenant pas à la catégorie à l'étude mais pour lesquels la propriété s'applique. Par exemple, les verbes au participe présent ne sont pas des verbes conjugués, donc ne doivent pas être accordés, mais peuvent être entourés de **ne... pas** : **Les enfants montent dans l'autobus en chantant -> ... en ne chantant pas**. Ainsi, un élève qui utiliserait exclusivement cette propriété pour repérer les verbes chercherait à accorder **chantant** avec **les enfants**.

Après l'observation des exemples positifs et négatifs, lorsque les élèves ont réussi à énoncer la propriété dans leurs mots, ils doivent alors formuler une procédure de reconnaissance utilisant la propriété comme test. Ensuite, ils la mettent à l'essai en identifiant les verbes conjugués dans les textes qu'ils écrivent, dans des textes de lecture, dans des phrases que l'enseignante fournira. Les élèves perçoivent ainsi l'utilité et la productivité de la propriété mais se trouvent aussi rapidement confrontés à des cas d'ambiguïté catégorielle ou à des contre-exemples tels que ceux décrits ci-dessus. Ces contre-exemples constituent les limites de la propriété et prouvent qu'elle ne peut être utilisée comme un « truc » universel. La connaissance de plusieurs propriétés, donc de plusieurs procédures, et de leur combinaison pour chaque catégorie grammaticale prend alors tout son sens.

Lors de notre intervention, les élèves ont observé les propriétés suivantes :

- pour le verbe conjugué, les trois propriétés énoncées précédemment ;
- pour le nom commun, le fait de « se dire bien » avec un déterminant devant ainsi que la possibilité d'ajouter un adjectif devant ou après le nom. Pour éviter d'enseigner deux concepts à la fois, on illustrera d'abord ces propriétés en utilisant une courte liste de déterminants (le, la ou les) ou d'adjectifs relativement « passe-partout » (par exemple, **grand, grande, beau ou belle** devant le nom). On montre ainsi qu'à partir de **Leurs chiens vivent toujours en liberté**, on peut dire **le chien, les chiens, la liberté** (exemples positifs) mais on ne peut pas dire **le toujours, la toujours, les toujours** (exemples négatifs). De la même manière, on peut dire **leurs grands chiens, en grande liberté** mais non **grand vivent, grande vivent, grand toujours, grande toujours**.

- pour l'adjectif, la variation masculin/féminin (ou la présence d'un **e** final pour les adjectifs épiciques), ses positions courantes dans la phrase (menant à des tests dans un contexte à gauche ou à droite d'un nom ou dans un contexte d'attribut), la possibilité d'être modifié par un adverbe (**très, vraiment**). L'adjectif étant la catégorie dont les propriétés sont les moins exclusives, plusieurs tests doivent impérativement être combinés pour une identification adéquate.

2.3. Une procédure pour la révision des accords grammaticaux

Lors des productions écrites, le temps accordé à la révision était divisé en au moins deux périodes différentes : la première touchait la révision du contenu et la deuxième concernait l'orthographe. Pour aider les élèves dans la révision du contenu, les enseignantes indiquaient sur chaque brouillon quelques points faibles à retravailler en fonction des grilles d'évaluation du Ministère de l'Éducation.

Au début de notre intervention, une discussion avec les élèves a permis de constater qu'ils n'avaient recours à aucun raisonnement grammatical lorsqu'ils relisaient leurs textes pour se corriger. Après l'observation de diverses propriétés pour une catégorie de mots, un lien était établi aussitôt entre ces propriétés et leur utilité pour la révision de l'orthographe grammaticale en formulant avec les élèves des procédures pour identifier cette catégorie dans un texte. Les élèves pouvaient les consulter en tout temps.

Pour le travail de révision de l'orthographe, les élèves devaient effectuer un raisonnement grammatical complet pour chaque règle d'accord en commençant par identifier la catégorie, puis trouver le mot avec lequel il s'accorde et enfin, inscrire la marque d'accord appropriée. Ils devaient de plus laisser des traces de ce travail (catégories encerclées de couleurs différentes, fléchage pour indiquer les accords).

2.4. Les données recueillies avant et après l'intervention

Un **prétest** et un **post test**, constitués chacun de trois dictées et d'une production écrite, ont été recueillis avant puis après l'intervention dans les deux classes expérimentales ainsi que dans une classe témoin. L'approche en grammaire dans la classe témoin nous a semblé représentative de la double pratique décrite au début de cet article : utilisation d'un cahier d'exercices à tendance opérationnelle en même temps qu'une grammaire scolaire traditionnelle pour les « leçons » proprement dites.

La classe témoin provient d'une école située dans un milieu socio-économique semblable à celui de l'école expérimentale. De plus, les résultats aux examens de français de troisième année du Ministère de l'Éducation étaient comparables dans les deux écoles depuis les quatre dernières années. Toutefois, dans le cadre de cette intervention exploratoire, nous n'avons pas procédé à un pairage serré entre élèves des classes expérimentales et ceux de la classe témoin. Il s'avère que les trois classes montrent des profils différents

dès le prétest, ce qui rend les comparaisons délicates. Néanmoins, l'évolution des trois classes au cours de l'année apporte un éclairage intéressant sur les effets de notre intervention. La classe témoin se distingue aussi des classes expérimentales par son effectif plus réduit (23 élèves dans la classe témoin, 29 et 30 dans les classes expérimentales).

Les textes des dictées ont été conçus d'abord comme des tests pour l'identification des catégories. Ils comprennent chacun une série de difficultés liées soit aux traits sémantiques d'une catégorie, soit au contexte syntaxique, à la manière de Kilcher-Hagedorn et al. (1987). Les dictées des post tests étaient de nouveaux textes qui présentaient les mêmes variations sur les plans syntaxique et sémantique. Les caractéristiques des six dictées sont décrites ci-dessous ; les dictées du prétest sont reproduites en annexe comme exemples.

Dans chaque série, soit au pré test et au post test, la première dictée était un court texte contenant une vingtaine de noms aux traits sémantiques variés : animés et humains, animés non-humains, concrets et inanimés, et enfin des noms abstraits. Le contexte syntaxique variait également : déterminants plus ou moins rapprochés du nom, absence de déterminant. Cette première dictée contenait de plus quelques mots pouvant appartenir à plusieurs catégories, utilisés soit dans un contexte de nom, soit dans un autre contexte.

La seconde dictée était aussi un court texte contenant une douzaine d'adjectifs ou participes passés car on ne les distingue pas avant la quatrième ou même la cinquième année du primaire. Les adjectifs variaient du point de vue sémantique et aussi du point de vue morphologique avec quelques adjectifs épïcènes, et quelques adjectifs dont la variation du masculin au féminin n'est pas audible. Divers contextes syntaxiques étaient présents : plus ou moins éloignés du nom, plus ou moins proche du verbe être, avec ou sans expansion. Le texte contenait de plus quelques compléments du nom.

La troisième dictée des pré et post tests était également conçue en fonction d'une variété de verbes du point de vue sémantique. Les divers contextes syntaxiques rendaient l'accord avec le sujet plus ou moins difficile selon la nature du sujet et son éloignement. Elle contenait de plus quelques mots transcatégoriels employés soit comme verbe, soit comme une autre catégorie.

Lors du prétest, les élèves avaient comme consigne, après la première dictée, d'identifier tous les noms ; puis tous les adjectifs à la suite de la seconde dictée et enfin tous les verbes (conjugués ou non) après la troisième. Lors du post test, les élèves ont reçu les mêmes consignes. Toutefois, la plupart des élèves des classes expérimentales ont laissé des traces de révision pour les trois catégories dans chaque dictée comme ils y étaient habitués.

3. RÉSULTATS DE L'INTERVENTION

Tel que déjà mentionné, nous présentons ici les performances des élèves dans les dictées, les résultats dans la tâche de production écrite n'étant pas encore disponibles. Nous présenterons d'abord les résultats pour la reconnaissance des catégories grammaticales et enfin les taux de réussite des accords.

Concernant ces accords, nous n'avons considérés que ceux dont les marques ne sont pas audibles, exigeant alors plus sûrement un raisonnement conscient de la part de l'élève.

3.1. L'habileté à identifier les catégories grammaticales

3.1.1. La reconnaissance des noms

Dans la tâche d'identification d'une catégorie de mots, le mot peut être correctement identifié ou non identifié ou encore, un mot peut être identifié à tort comme appartenant à la catégorie demandée. A moins de procéder à un calcul arbitraire (nombre de mots bien identifiés - nombre de reconnaissances erronées), les résultats à cette tâche sont doubles : nous obtenons une moyenne pour les identifications correctes et un autre pour les erreurs de reconnaissance. Ces deux mesures doivent être considérées conjointement pour juger de la performance d'un groupe car les erreurs nous permettent autant que les réussites d'émettre des hypothèses sur la façon dont procède l'élève pour identifier les mots d'une catégorie ou sur la représentation qu'il a de cette catégorie. Le tableau 1 donne ces résultats pour la reconnaissance des noms.

Tableau 1. L'identification des noms au prétest et au post test

		Prétest		Post test	
classe expérimentale A (29 élèves)	-n. de noms identifiés en moyenne	7.3/21 noms	35%	19.8/22 noms	90%
	-n. moy. d'erreurs	0.62 (18 erreurs chez 11 élèves)		0.69 (20 erreurs chez 9 élèves)	
classe expérimentale B (28 élèves)	-n. de noms identifiés en moyenne	6.6/21 noms	31.5%	16/22 noms	73%
	-n. moy. d'erreurs	0.43 (12 erreurs chez 6 élèves)		1 (28 erreurs chez 13 élèves)	
classe témoin (23 élèves)	-n. de noms identifiés en moyenne	14.3/21 noms	68%	18.3/22	83.5%
	-n. moy. d'erreurs	1.65 (38 erreurs chez 15 élèves)		5 (115 erreurs chez 21 élèves)	

Le tableau 1 montre que les deux classes expérimentales ont des résultats assez comparables au prétest en ce qui concerne le taux de noms bien identifiés dans la première dictée. Les quelques noms reconnus correspondent presque toujours aux noms désignant des humains (sauf le mot *curieux* identifié par seulement 6 enfants en tout). Ils y ajoutent parfois le nom propre de lieu (*Montréal*) ou les noms d'animaux. Peu d'élèves identifient des noms inanimés concrets comme *maison, forêt, manteau* ; et lorsqu'ils le font, il s'agit souvent d'un seul nom de ce type, comme s'ils se souvenaient par cœur de la catégorie de ce mot précis mais pas de la partie de définition « le nom désigne une chose ». Quant aux noms abstraits, leur identification est quasi inexistante : personne ne reconnaît *jour* ou *joie*, un seul identifie *moment* et deux, le nom *peur*.

La classe témoin réussit beaucoup mieux cette tâche en identifiant généralement les noms propres et les noms désignant des personnes, des animaux et des choses concrètes. Ces élèves procèdent vraisemblablement avec la définition sémantique traditionnelle du nom tandis que les élèves des classes expérimentales n'en ont qu'un souvenir assez vague, plusieurs attribuant au mot nom un sens plus proche de celui de la langue courante que de son sens spécialisé en grammaire. Boutet (1988) soulève le même problème.

Du prétest au post test, le **taux d'identification a progressé dans toutes les classes**, et dans la **classe A de façon spectaculaire**. La classe témoin a moins progressé (de 15.5% seulement) mais les élèves de cette classe étant déjà plus performants dans cette tâche au prétest, ils avaient moins de place pour l'amélioration. De fait, la classe témoin atteint au post test, un taux de reconnaissance des noms supérieur à celui de la classe B. Pourtant, on ne peut conclure que les élèves de la classe témoin identifient mieux les noms à cause du nombre d'erreurs qui a très fortement augmenté entre le prétest et le post test (de 1.65 en moyenne par élève à 5 erreurs). Si nous considérons les données brutes, on constate que la tendance à faire des erreurs s'est étendue à presque toute la classe (21 élèves sur 23 font des erreurs au post test). Le nombre moyen d'erreurs de reconnaissance du nom et la proportion d'élèves qui en font restent beaucoup plus faibles dans les classes expérimentales.

Une analyse des erreurs les plus fréquentes montre que les élèves de la classe B ont acquis une **conception plus claire** de la catégorie des noms et des contextes syntaxiques dans lesquels on les trouve par rapport à la classe témoin. Par exemple, dans le post test, le mot **fête** est employé comme verbe : dans la classe témoin, 14 élèves (près des 2/3 de la classe) l'identifient comme un nom mais seulement cinq élèves de la classe B (1/6 de la classe) et deux de la classe A font de même. Dans la classe témoin, au post test, 12 élèves identifient comme des noms 59 pronoms personnels ; dans les classes expérimentales, 7 élèves identifient un total de 9 pronoms personnels. Les traces de révision laissées par plusieurs élèves des classes expérimentales montrent qu'ils utilisent les propriétés enseignées : par exemple, au dessus d'un nom employé sans déterminant dans une phrase, on trouvera un déterminant écrit au dessus du mot.

3.1.2. La reconnaissance des adjectifs

Le tableau 2 présente les résultats pour la reconnaissance des adjectifs. Rappelons que parmi les adjectifs se trouvent des participes passés employés seuls ou avec être car au premier cycle du primaire, ces catégories sont confondues pour l'enseignement de l'accord en genre et en nombre. Les dictées du prétest et du post test ne contenaient aucun emploi de participe passé avec avoir.

Tableau 2. L'identification des adjectifs au prétest et au post test

		Prétest		Post test	
classe expérimentale A (29 élèves)	-n. d'adjectifs identifiés	6.8/12 adj.	56.5%	11/12adj.	92%
	-n. moy. d'erreurs	0.65 (19 erreurs chez 7 élèves)		0.27 (8 erreurs chez 7 élèves)	
classe expérimentale B (29 élèves)	-n. d'adjectifs identifiés	5.7/12adj.	48%	9.7/12adj.	81%
	-n. moy. d'erreurs	0.76 (22 erreurs chez 11 élèves)		0.69 (20 erreurs chez 8 élèves)	
classe témoin (23 élèves)	-n. d'adjectifs identifiés	8.9/12adj.	74%	10.2/12 adj.	85%
	-n. moy. d'erreurs	2.83 (65 erreurs chez 15 élèves)		2.17 (50 erreurs chez 18 élèves)	

Le comportement des trois classes et leur évolution par rapport à l'identification des adjectifs ressemble à ce qu'on observait pour la reconnaissance des noms. On peut en tirer les mêmes conclusions. En effet, les performances des classes expérimentales A et B sont assez comparables au prétest, la classe témoin ayant des résultats nettement plus élevés tout en faisant plus d'erreurs. Au post test, **les trois classes ont progressé**, la classe A de 35.5 %, la classe B de 33% et la classe témoin de 11% (mais elle avait moins de place pour l'amélioration). Le taux de reconnaissance des adjectifs au post test est un peu plus élevé dans la classe témoin que dans la classe B. Une fois de plus, le grand nombre d'erreurs dans la classe témoin et le nombre d'élèves qui les font nous laissent croire que **la représentation** que les élèves se font de la catégorie adjectif est malgré tout **plus juste** pour les élèves de la classe B que pour ceux de la classe témoin.

Au prétest, les mots **carton** et **blé** étaient employés comme complément du nom. L'un ou l'autre de ces mots ont été identifiés comme des adjectifs une seule fois dans la classe A, 8 fois dans la classe B et 16 fois dans la classe témoin. Au post test, les mots **sable** et **terre** étaient complément du nom. L'un ou l'autre sont identifiés parmi les adjectifs 4 fois dans la classe A, 3 fois dans la classe B et 15 fois dans la classe témoin. De plus, les élèves de cette classe ont encerclé 10 fois tout un groupe de mots, des groupes adjectivaux (ex. : **pas très grande, très jaloux**) et des groupes nominaux (ex. : **aux pieds noirs** dans le groupe **un personnage aux pieds noirs et poilus**). L'augmentation de ces erreurs dans la classe témoin suggère que la conception sémantique des élèves à propos de l'adjectif (« mot qui qualifie un nom ») s'est renforcée au cours de l'année. Les traces de révision laissées par les élèves des classes expérimentales montrent l'usage des propriétés syntaxiques ou morphologiques enseignées : on trouve au-dessus du mot la forme féminine ou masculine de

l'adjectif, ou un adverbe comme *très* ou *vraiment*, ou encore le test de l'attribut, *il est...*

3.1.3. La reconnaissance des verbes

Le tableau 3 présente les résultats pour la reconnaissance des verbes. Les moyennes sont données pour tous les verbes de la dictée, infinitifs ou conjugués, et pour les verbes conjugués seulement puisque ce sont ces verbes que les élèves des classes expérimentales ont appris à reconnaître.

Tableau 3. L'identification des verbes au prétest et au post test

		Prétest		Post test	
classe expérimentale A (28 élèves)	-n. de verbes identifiés en moyenne	11.3/20 v.	55.5%	19.2/25 v.	77%
		9.6/16 v.c.	60%	18.6/21 v.c.	88.5%
	-n. moy. d'erreurs	1.07 (30 erreurs chez 16 élèves)		0.32 (9 erreurs chez 6 élèves)	
classe expérimentale B (27 élèves)	-n. de verbes identifiés en moyenne	7.2/20 v.	36%	16/25 v.	64%
		6.1/16 v.c.	38%	15.3/21 v.c.	73%
	-n. moy. d'erreurs	1.44 (39 erreurs chez 14 élèves)		0.52 (14 erreurs chez 9 élèves)	
classe témoin (22 élèves)	-n. de verbes identifiés en moyenne	11.6/20 v.	58%	19,8/25 v.	79%
		9.3/16 v.c.	58%	16.5/21 v.c.	78.5%
	-n. moy. d'erreurs	2 (44 erreurs chez 18 élèves)		4.68 (103 erreurs chez 21 élèves)	

On constate, dans le tableau 3, que le taux d'identification des verbes change peu, au prétest, selon qu'on considère tous les verbes ou les verbes conjugués seulement. On observe la même chose au post test dans la classe témoin alors que les élèves des classes expérimentales se concentrent sur les verbes conjugués comme on pouvait s'y attendre.

Cette fois, les performances des élèves de la classe témoin au prétest sont comparables à celles de la classe A, la classe B étant plus faible. **Les trois classes ont progressé** au cours de l'année ; la classe A de 28.5%, la classe B de 35% et la classe témoin de 20.5 % en ne considérant que la reconnaissance des verbes conjugués. La classe témoin obtient encore un taux de reconnaissance supérieur à celui de la classe B lors du post test mais en même temps qu'une croissance très forte des erreurs chez presque tous les élèves de cette classe.

Leurs erreurs révèlent deux types de comportement : l'un sémantique, identifiant comme verbe des noms exprimant une action (15 fois le nom *avance* dans *elle est très en avance*, 7 fois *course* dans *arrive à la course* et même 5 fois *joue* dans *elle lui caresse la joue*, faisant fi du contexte) ; l'autre comportement est morphologique mais sans égard pour le contexte syntaxique. Il s'agit en fait ici d'erreurs liées à des fautes d'orthographe : 10 fois le déterminant *son* est identifié comme verbe parce qu'écrit *sont*, 6 fois le pronom *on* écrit *ont*,

6 fois la préposition à écrite *a*, 5 fois le nom *voix* écrit *voit*. Dans les classes expérimentales, les erreurs liées à une définition sémantique du verbe sont plus rares : le nom *course* est identifié comme verbe 4 fois dans la classe B et le nom *avance* est identifié comme verbe 4 fois dans la classe A et une fois dans la classe B. Les erreurs de reconnaissance liées à une erreur d'orthographe sont pour ainsi dire inexistantes (un seul élève a identifié une fois la préposition *à* comme un verbe). Les traces que laissent ces élèves lors de la révision montrent clairement l'utilisation des propriétés syntaxiques ou morphologiques du verbe : l'élève inscrit **ne... pas** au-dessus du mot ou le met à un autre temps. Plusieurs élèves utilisent même ces deux propriétés.

Dans l'ensemble, les résultats à la tâche d'identification des catégories dans les classes expérimentales montrent qu'il est possible d'amener des élèves de 8-9 ans à adopter un mode de raisonnement basé sur la morphosyntaxe de la langue dans la résolution de problèmes grammaticaux. Ce mode de raisonnement conduit à des **taux élevés de reconnaissance des catégories**. Par ailleurs, les définitions sémantiques, qui ont vraisemblablement été renforcées au cours de l'année scolaire dans la classe témoin, peuvent elles aussi conduire à des taux élevés de reconnaissance des catégories mais en même temps, les concepts ainsi définis restent plus flous pour les élèves, leurs frontières sont moins nettement délimitées, menant à de nombreuses erreurs d'identification.

3.2. La réussite des accords grammaticaux

L'amélioration dans l'identification des catégories grammaticales se traduit-elle par une plus grande réussite des accords grammaticaux ? C'était là notre hypothèse ; l'identification de la catégorie correspondant à la connaissance conditionnelle responsable du transfert des compétences pour les accords grammaticaux.

Dans le calcul du nombre d'accords réussis, nous n'avons considéré que les cas d'accord qui ne s'entendent pas et qui exigent la présence d'une marque spécifique. Ainsi, nous obtenons plus sûrement des accords réussis à la suite d'un raisonnement conscient et non par défaut parce que le mot s'écrit comme il se prononce. Pour les noms, seuls les pluriels en *s* sont considérés ; pour les adjectifs ou participes passés, les pluriels en *s* et les féminins inaudibles (ex. **étonnée, jolie**). Pour l'accord du verbe, nous avons éliminé les verbes dont la finale est un *e* lorsque sa présence est commandée par les règles de transposition sons-lettres (par exemple, **pense** a été éliminé mais **continue** a été considéré car le *e* final est inaudible). Nous avons donc principalement considéré les verbes pluriels et les verbes avec une finale en *t* ou en *d*.

Les dictées étant d'abord conçues pour évaluer l'identification des catégories, le nombre d'accords inaudibles d'une dictée à l'autre n'est pas toujours identique. A des fins de comparaison, nous utiliserons plutôt les pourcentages de réussite bien que le nombre de cas d'accords dans chaque catégorie soit peu élevé. Les tableaux 4, 5 et 6 présentent les résultats pour l'accord des noms, des adjectifs et des verbes.

Tableau 4. Les noms au pluriel au prétest et au post test

		Prétest		Post test	
classe expérimentale A (29 élèves)	moy. des réussites : -noms pluriels en S	2.6/4 n	64.5%	4.9/5 n	98%
classe expérimentale B (29 élèves)	moy. des réussites : -noms pluriels en S	1.9/4 n	47%	3.55/5 n	71%
classe témoin (23 élèves)	moy. des réussites : -noms pluriels en S	1.95/4 n	49%	3.7/5 n	74%

Tableau 5. L'accord de l'adjectif au prétest et au post test

		Prétest		Post test	
classe expérimentale A (29 élèves)	n. moyen d'adjectifs accordés	1.9/5 adj.	38%	2.9/5 adj.	58.5%
classe expérimentale B (29 élèves)	n. moyen d'adjectifs accordés	1.34/5 adj.	27%	2.15/5 adj.	43%
classe témoin (23 élèves)	n. moyen d'adjectifs accordés	1.4/5 adj.	28%	1.95/5 adj.	39%

Tableau 6. L'accord sujet-verbe au prétest et au post test

		Prétest		Post test	
classe expérimentale A (29 élèves)	n. moyen de verbes avec marques d'accord	2.7/7 v.	38.5%	7.4/9 v.	82.5%
classe expérimentale B (29 élèves)	n. moyen de verbes avec marques d'accord	2.15/7 v.	30.5%	5.25/9 v.	58.5%
classe témoin (23 élèves)	n. moyen de verbes avec marques d'accord	1.95/7 v.	28%	5.5/9 v.	62%

Au prétest, pour tous les types d'accord, la classe A obtient des résultats supérieurs à la classe B et à la classe témoin. Ainsi, le profil de chaque classe au prétest s'avère différent : la classe A est faible dans les tâches d'identification mais réussit mieux les accords que les autres, la classe B est faible au prétest à

la fois pour l'identification et la réussite des accords tandis que la classe témoin est forte pour la reconnaissance des catégories mais faible dans la réussite des accords.

Au post test, la classe A maintient son avance dans la réussite des accords et atteint même d'excellents taux pour les noms (98%) et les verbes (82.5%). La classe B et la classe témoin ont des résultats presque semblables au prétest comme au post test. Les élèves de ces deux classes ont réalisés de nets progrès, sans toutefois atteindre les performances des élèves de la classe A.

Les résultats relativement faibles au post test pour l'accord de l'adjectif viennent, comme on peut s'y attendre, de la présence des participes passés, particulièrement les finales en *é* souvent écrites *er*. Une autre difficulté vient du fait que l'accord doit être double, il faut penser au nombre et au genre. D'autre part, le groupe nominal ***un personnage aux pieds noirs et poilus***, où se trouvent deux adjectifs sur les cinq à accorder dans le texte, a posé aux élèves divers problèmes : certains ont écrit tout le groupe au singulier, d'autres ont bien identifié les deux adjectifs mais les ont reliés au nom ***personnage***.

Pour les élèves de la classe A, l'observation de propriétés syntaxiques et morphologiques orientées vers la reconnaissance des catégories grammaticales et leur application en révision de texte semble avoir eu un effet bénéfique sur la réussite des accords. Ce résultat devra toutefois être confirmé par l'analyse des performances en production écrite et bien sûr, à partir d'un plus grand nombre de classes. Cette expérimentation ne montre pas non plus si les effets sont durables.

Dans la classe témoin, les taux de reconnaissance des catégories au prétest étaient généralement plus élevés que dans les classes expérimentales, sans que cela ne se traduise par une plus grande réussite des accords. Au post test, les taux de reconnaissance des catégories ont progressé tout comme le nombre d'identifications erronées. La réussite des accords a aussi progressé, mais moins que dans la classe A. Les taux d'accords sont cependant comparables à ceux de la classe B.

Les élèves de la classe B ne progressent pas plus ni moins que les élèves de la classe témoin dans la réussite des accords. Puisque la classe B était faible au prétest autant dans l'identification que pour les accords, les progrès réalisés sont tout de même satisfaisants. Qui sait ce qu'auraient été les résultats dans cette classe avec un enseignement de type traditionnel-opérationnel ? Les profils différents de la classe B et de la classe témoin au prétest empêchent de déterminer si l'intervention a permis d'augmenter la réussite des accords plus qu'un enseignement habituel. Nous aurons au moins montré qu'elle ne conduit pas à des résultats pires.

Les résultats plus faibles de la classe B par rapport à la classe A peuvent trouver plusieurs sources d'explications. Dans la classe A, les élèves ont développé un enthousiasme peu commun pour travailler la grammaire de cette façon et, vers la fin de l'année, ils prenaient un malin plaisir à faire des dictées qu'ils considéraient comme un défi à relever ! Sa correction en grand groupe donnait

lieu à un véritable débat entre les élèves, à coup d'arguments syntaxiques et morphologiques. Cet enthousiasme qui a pu avoir un effet bénéfique sur les apprentissages est-il causé par les activités de grammaire elles-mêmes, par une attitude particulière de l'enseignante ? La question reste ouverte.

Un autre facteur explicatif réside dans les différences probables dans la charge cognitive impliquée dans la tâche. Les élèves de la classe A réussissaient les accords mieux que ceux de la classe B dès le prétest. On remarque au post test que plusieurs élèves de la classe B identifient bien les catégories et relient correctement les mots avec ceux qui commandent l'accord mais sans y inscrire de marque d'accord. La tâche, pour ces élèves plus faibles au départ, entraîne-t-elle une surcharge cognitive les empêchant de compléter le cheminement grammatical nécessaire à la réalisation des accords ?

Ces questions restent à explorer. Une piste intéressante semble être l'incidence de l'orthographe lexicale sur la réussite des accords. En effet, dans la classe B, un groupe d'élèves éprouve de sérieuses difficultés dans ce domaine, faisant encore des erreurs dans la discrimination même des sons. Les deux autres classes n'ont pas d'élèves ayant autant de difficultés en orthographe lexicale. Ces difficultés entraînent vraisemblablement une moins grande disponibilité à la réflexion grammaticale.

4. CONCLUSION

Les **effets** de notre intervention sont **encourageants**. Les élèves de la classe expérimentale A améliorent leurs performances de façon remarquable dans la reconnaissance des trois catégories grammaticales de même que dans l'accord des noms et des verbes. Leurs résultats sont de loin supérieurs à ceux de la classe témoin. Les élèves de la classe expérimentale B progressent aussi nettement dans l'identification des catégories grammaticales et dans les accords bien que leurs performances dans les accords ne dépassent pas celles du groupe témoin. Néanmoins, il ressort que les élèves de la classe B savent utiliser des tests linguistiques mettant à l'œuvre des propriétés syntaxiques et morphologiques tout en tenant compte du contexte dans lequel se trouvent les mots. Les erreurs qu'ils ne font pas mais qui sont souvent présentes chez les élèves de la classe témoin montrent qu'ils ont une conception plus juste des catégories de mots. Nous croyons donc que ces élèves sont maintenant mieux préparés pour entreprendre une véritable réflexion sur le fonctionnement de leur langue. Toutefois, la charge cognitive que mobilise le lourd travail d'analyse lors de la révision des textes semble être trop grande pour que ces élèves réussissent mieux les accords que le groupe témoin.

Ainsi, les effets sur la réussite des accords d'un enseignement des catégories basé sur leurs propriétés morpho-syntaxiques devront être examinés **de façon plus approfondie** car ces premiers résultats ne montrent pas de liens clairs entre les deux. L'analyse des productions écrites, des calculs de corrélations entre reconnaissance et accord pourront venir appuyer ou non cette hypothèse mais il faudra encore réaliser l'expérience avec un plus grand nombre de classes et surtout, chercher à mieux comprendre les diverses façons de procé-

der des élèves lorsqu'ils effectuent un raisonnement grammatical. Les traces de révision et les erreurs nous permettent seulement un aperçu. Une méthodologie faisant appel à la verbalisation des raisonnements pendant l'exécution de la tâche serait plus appropriée pour l'étude de cet aspect. Les résultats de cette première expérimentation s'avèrent suffisamment positifs pour nous convaincre que le type d'enseignement développé est une piste intéressante et prometteuse qu'il convient de continuer à explorer pour renouveler les activités de grammaire dans la salle de classe et amener les élèves dès le primaire à s'interroger sur la langue, à la manipuler pour en découvrir le fonctionnement syntaxique, sans négliger pour autant l'orthographe ni l'expression écrite.

NOTES

- (1) La troisième année du primaire au Québec correspond au CE2 dans le système scolaire français.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM J.-M. (1990) : *Éléments de linguistique textuelle*, Bruxelles, Mardaga.
- BARTH B.-M. (1987) : *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.
- BIBEAU G., LESSARD C., PARET M.-C. et THÉRIEN M. (1987) : *L'enseignement du français : perceptions et attentes*, Coll. Documentation du Conseil de la langue française, Québec, Éditeur officiel.
- BOUTET J. (1988) : Un acteur négligé, l'apprenant, *Le Français aujourd'hui*, n° 83, 35-40.
- BRONCKART J.-P. et collaborateurs (1985) : *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P. et Sznicer G. (1990) : Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire, *Le Français Aujourd'hui*, n° 89, 5-16.
- CHAROLLES M. (1978) : Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, *Langue Française*, n° 38, 7-41.
- CHARTRAND S. (1995) : *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques*. Éd. Logiques.
- CHERVEL A. (1977) : *Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- COMBETTES B. (1988) : *Pour une grammaire textuelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- DESROSIERS-SABBATH R. (1984) : *Comment enseigner les concepts ?* Sillery, PUQ.
- 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*, n° 95, 80-98.

- GENOUVRIER E. et GRUWEZ C. (1973) : *Français et exercices structuraux au CM1*, Paris, Larousse.
- KILCHER-HAGEDORN H., OTTHENIN-GIRARD C. et DE WECK G. (1987) : *Le savoir grammatical des élèves*, Berne, Peter Lang.
- MOFFET J.-D. (1993) : Le transfert : « Le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage », *Québec Français*, n° 88, 34-36.
- NADEAU M. (1995a) : « La réussite des accords grammaticaux au primaire : comment relever le défi » dans : CHARTRAND S. (1995) : *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques*. Éditions Logiques.
- NADEAU M. (1995b) : Le matériel scolaire et sa part de responsabilité dans les performances des écoliers en orthographe grammaticale. *Revue de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée*, vol. 17, n° 2, 65-84.
- PEYTARD J. et GENOUVRIER E. (1970) : *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.
- SCHNEUWLY B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- TARDIF J. (1992) : *Pour un enseignement stratégique*, Montréal : Éd Logiques.
- VALIQUETTE J. (1990) : *L'enseignement grammatical*, Montréal : CEC.

ANNEXE

Les dictées du prétest

- **Dictée n° 1** pour l'identification des noms
Un jour, Julie promenait ses chiens dans un beau quartier de Montréal. Après un moment, elle arrive dans une forêt et rencontre son cousin qui porte un marteau vert tout neuf. Il lui montre une étrange construction en bois avec quatre portes. Nos deux curieux entrent dans la maison. Ils voient plein d'animaux comme dans une ferme. Le gardien arrive. Les enfants sont figés par le peur. Puis, ils se sauvent en courant. Ils retrouvent leurs parents avec joie.
- **Dictée n° 2** pour l'identification des adjectifs (et participes passés)
Il était une fois une tortue gentille mais pas très belle qui était perdue dans un immense champ de blé. Un garçon aux cheveux blonds et frisés la trouve. Il est très surpris de voir une tortue aussi laide. Quand il la montre à sa sœur, elle est aussi étonnée que lui. Comme la tortue est gentille, les enfants lui fabriquent une jolie maison en carton. Mais la tortue est triste de ne plus voir sa famille. Alors les enfants ramènent la tortue chez elle.
- **Dictée n° 3** pour l'identification des verbes
Olivier et Maxime aiment beaucoup leur petite sœur Valérie. Parfois, Olivier la porte sur son dos. Parfois, Maxime danse avec elle. Un jour, Valérie prend le beau camion rouge de ses frères. Le camion roule dans un trou et disparaît. Les garçons se fâchent. Ils deviennent très en colère. Olivier griffe sa petite sœur. Sa maman pense qu'elle devrait le punir. Elle dit d'un ton ferme : « va réfléchir dans ta chambre ! » Olivier regrette d'avoir été méchant. Il embrasse sa sœur et recommence à jouer avec elle.