

Chercher à améliorer la compétence scripturale par l'enseignement du complément du nom

FRANÇOIS VINCENT
Université du Québec en Outaouais

PASCALE LEFRANÇOIS
Université de Montréal

Résumé

Au Québec, le programme ministériel prévoit un enseignement des savoirs grammaticaux au service des différentes compétences disciplinaires. Nous avons mené une recherche quasi-expérimentale cherchant à vérifier et à comparer les effets d'un enseignement explicite inductif et déductif des compléments du nom (CN) sur des rédactions d'élèves de 1^{re} secondaire. Nous avons constaté une diminution significative du nombre d'erreurs et du nombre de répétitions. Aussi, à la phase de révision, les élèves ont corrigé davantage. Par ailleurs, peu de différences ont été observées entre les effets des deux approches, si ce n'est une diminution plus importante du nombre de répétitions pour l'approche inductive.

Contexte de la recherche

L'apprentissage de l'écriture par les élèves est une tâche exigeante (Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012), mais essentielle, étant donné que le niveau de compétence à l'écrit est un prédicteur de réussite scolaire (Vanhulle et Deum, 2006). Il joue aussi un rôle capital pour la future intégration sociale et économique des apprenants (Aase, Fleming, Ongstad, Pieper et Samihaian, 2009; Brodeur, Dion, Mercier, Laplante et Bournot-Trites, 2008; Fleuret et Montesinos-Gelet, 2012; Reuter, 1996).

La maîtrise de l'écrit est donc un savoir-clé de la réussite des élèves, et cette maîtrise est « incontestablement dépendante d'un certain nombre de connaissances grammaticales » (Manesse, 2008, p. 108). Trop peu d'études se sont intéressées à vérifier cette relation (Manesse, 2013), malgré que l'on sache que les élèves peinent à mobiliser leurs connaissances grammaticales en situation d'écriture (Roy, Lafontaine et Legros, 1995; Groupe DIEPE, 1995; Manesse et Cogis, 2007). En effet, lorsqu'on observe les taux de réussite aux épreuves uniques du secondaire, on observe que les critères les plus discriminants sont ceux portant sur l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale, la syntaxe et la ponctuation (MELS, 2012). Seulement 60 % des élèves, en 2^e et en 5^e secondaire, obtiennent la note de passage au volet de l'orthographe lexicale et grammaticale (MELS, 2012). Si les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes sociales, ce n'est pas parce que l'enseignement de la grammaire est délaissé, cette activité étant la plus fréquente en classe de français (Chartrand et Lord, 2013).

Plusieurs facteurs influencent ces résultats. On remarque que les filles réussissent globalement mieux que les garçons (Booth, 2002; MELS, 2012), qu'il y a corrélation entre la motivation et les résultats en français (Viau, 1999), que le milieu socioéconomique influence la réussite (MELS, 2005) ou encore que les élèves ayant le français comme langue première réussissent globalement mieux (Archibald, Roy, Harnel, Jesney, Dewey et Moisik, 2006).

Mais au-delà de la prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves, pour s'assurer d'une plus grande efficacité de l'enseignement de la grammaire, plusieurs suggèrent de rapprocher les pratiques d'enseignement de la grammaire de celles d'écriture (notamment Chartrand, 1996; Marmy-Cussin, 2014; Tisset et Léon, 1992). À cet égard, certains modèles théoriques ont été proposés (Mas, 1991; Chabanne, 2004; De Pietro et Whirtner, 2004; Myhill, 2005; Boivin et Pinsonneault, 2014), s'inspirant de la didactique de la grammaire, de la didactique de l'écrit, de la psychologie cognitive, de la grammaire moderne, ou d'une combinaison de ces différents domaines de connaissances.

Pour élaborer notre expérimentation visant le développement de la compétence scripturale¹ par le biais de savoirs grammaticaux, nous nous concentrerons ici principalement sur les contributions de la grammaire moderne et de la didactique de la grammaire.

Cadre conceptuel

Le concept de complément du nom en grammaire moderne

Mesurer les effets des savoirs grammaticaux sur la compétence scripturale exige, d'une part, de définir la grammaire et, d'autre part, de choisir les savoirs à enseigner.

Nous nous inscrivons dans le courant de grammaire moderne, soit « une description de la grammaire de la phrase et du texte issue de la linguistique et transposée pour l'enseignement et l'apprentissage » (Boivin et Pinsonneault, 2014, p. 3). Spécifiquement, nous nous intéressons à la transposition de cette grammaire en classe de français du Québec ou, du moins, telle qu'elle est prescrite par le programme officiel (MELS, 2004) et par la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010). Ainsi, pour définir notre objet de savoir, nous puiserons dans les ouvrages de grammaire de référence approuvés par le MELS². Nous avons aussi consulté certains écrits ayant servi à élaborer les ouvrages officiels (Chartrand, 2008, 2011; Gobbe, 1995; Riegel, Pellat et Rioul, 2014; Tomassone, 1996).

L'objet de savoir qui sera ici traité est le complément du nom (CN). Celui-ci n'a pas été uniquement choisi selon sa valeur représentative de la grammaire moderne, ou selon ses retombées plus importantes qu'un autre savoir pour le développement de la compétence scripturale, bien qu'il soit un choix assez représentatif de la grammaire moderne en s'inscrivant dans une logique syntaxique et qu'il se réinvestisse à l'écrit. Nous avons plutôt cherché à privilégier un objet de savoir qui respecte les conditions de comparaison objectives que nous tentons de mettre en place, soit d'impliquer de nouveaux apprentissages selon la prescription officielle.

Gobbe (1995) définit le GN (qui n'implique que le nom et le déterminant) selon ses caractéristiques de *subordonnant* ou de *support*, auquel on peut annexer une

expansion, qu'il appelle le *subordonné*, et qui est externe au GN. Riegel *et al.* (2014) mentionnent quant à eux qu'un GN est un groupe qui, sous sa forme minimale, est constitué d'un déterminant et d'un nom. Ils nuancent en ajoutant que cette définition se doit d'être assouplie, étant donné que de nombreux groupes (avec noms propres ou noms communs) ne demandent pas de déterminants (p. ex. : un GN sans déterminant suivant une préposition dans le groupe prépositionnel, comme le groupe *miel* dans *un pot de miel*) et que cette définition ne correspond pas à l'ajout de groupes qui fonctionnent comme des GN canoniques à tête nominale, soit les pronoms, les subordonnées complétives, les groupes de l'infinitif et les relatives substantivées³. En d'autres mots, le groupe est ici défini selon sa fonction (peut-on ou non substituer le groupe concerné au GN-sujet) plutôt que selon la catégorie de son noyau. Cette définition est contraire à celle partagée par les ouvrages de grammaire de référence destinés aux praticiens et aux élèves (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 2011; Lecavalier, 2011; Côté et Xanthopoulos, 2006), où le GN se définit par un nom noyau et où le CN est la fonction des différentes expansions possibles (groupe adjectival, groupe nominal, groupe prépositionnel, groupe adverbial, subordonnée relative, subordonnée complétive).

Lorsqu'un GN est accompagné d'une expansion, Riegel *et al.* (2014) utilisent plutôt l'expression « modifieurs du nom » pour nommer ces éléments insérés dans le GN. Ils font la transition entre la grammaire traditionnelle et la grammaire moderne en mentionnant que les modifieurs peuvent être de plusieurs ordres : l'adjectif épithète, le groupe prépositionnel complément du nom, la subordonnée relative et, plus rarement, la subordonnée complétive, les subordonnées participiales et les constructions infinitives⁴, qui sont tous des éléments facultatifs (donc effaçables). Riegel *et al.* (2014) ajoutent que tous ces modifieurs fonctionnent comme des *compléments du nom*, selon la définition qu'on en fait en grammaire traditionnelle. Selon cette dernière, le terme *complément du nom* ne fait référence qu'à ce qu'on appelle en grammaire moderne des groupes prépositionnels utilisés comme expansion du groupe du nom, en excluant les appositions (p. ex. : la ville *de Paris*) ou les compléments circonstanciels (p. ex. : les immeubles de New York). Gobbe (1995) analyse différents ouvrages de grammaire (Baguette et Moreau, 1985; Baylon et Fabre, 1983; Bonnard, 1982; Gobbe et Tordoir, 1986; Grevisse, 1995; Wagner et Pinchon, 1962) en ce qui a trait aux expansions du nom et met en évidence les nombreuses étiquettes utilisées pour répartir les différentes expansions: les épithètes (adjectif épithète, adjectif apposé, substantif épithète, substantif épithète détachée ou apposition), les compléments du nom⁵ et l'apposition⁶, sans pour autant traiter de la subordonnée relative ou complétive. C'est ainsi qu'il fait quelques propositions didactiques, dont l'idée de regrouper tous les éléments subordonnés au nom sous le terme de CN. Les ouvrages de grammaire scolaire (Chartrand *et al.*, 2011; Lecavalier, 2011; Côté et Xanthopoulos, 2006), à l'instar de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010), retiennent cette suggestion et on y énumère les constructions de CN possibles : le groupe adjectival (p. ex. « la tour illuminée »)¹, Laporte et Rochon, 2007, p. 85), le groupe prépositionnel (p. ex. « la tour de Londres », p.85.), le

¹ Les groupes ici utilisés comme exemples sont tirés de Laporte et Rochon (2007).

groupe du nom (p. ex. « la tour Eiffel », p.85); la subordonnée relative (p. ex. « la tour qui guide les avions », p.85); la subordonnée complétive (p. ex. « le fait que la tour de Pise penche », p.85), la subordonnée infinitive (« Mon souhait, voir cette tour, se réalisera », p.85); le groupe verbal participe (p. ex. « La tour guidant les avions », p.85) et le groupe adverbial (« des gens bien », p. 135).

En ce qui a trait à la ponctuation reliée aux *modifieurs*, Riegel *et al.* (2014) utilisent les termes *déterminatif* (de même que d'une manière synonymique les termes *restrictif* et *sélectif*) et *explicatif* (ou *descriptif* ou *non restrictif*). Ils expliquent : « Ils sont dits déterminatifs lorsqu'ils restreignent l'extension du nom [...]. Lorsqu'ils n'affectent pas l'extension du nom tête du GN, ils exercent une fonction dite explicative, parce que, faute de restreindre l'extension du nom, ces modifieurs s'interprètent comme une caractérisation non identificatoire, mais néanmoins communicativement pertinente, du référent identifié par le reste du GN. [...] » (p. 274). Par contre, contrairement à la grammaire moderne, les modifieurs explicatifs mis en apposition sont extérieurs au GN, « généralement séparés par l'intonation ou par une pause, et dans l'écrit standard par une virgule » (p. 274). Cela s'avère seulement si ces modifieurs sont apposés (dans *mon vieux père*, *vieux* est explicatif et fait partie du GN, contrairement à *Plutôt vieux, mon père*), qu'ils soient des groupes adjectivaux, des groupes nominaux apposés, des groupes prépositionnels qualifiants, ou des relatives explicatives. Ils sont alors considérés comme des modifieurs du GN⁷, et non des modifieurs du nom. Dans les ouvrages de grammaire scolaire, le cas du CN détaché, avant ou après le nom, est toujours mentionné directement dans la section portant sur le CN. Dans ce cas, on mentionne que sémantiquement, le CN détaché a un caractère explicatif. Certaines informations syntaxiques peuvent aussi y être rattachées, comme la place dans la phrase, relativement au nom sujet (début de phrase, avant ou après le noyau, fin de phrase), ou le remplacement par une subordonnée relative pour distinguer le groupe CN du groupe complément de phrase.

Afin de nous conformer avec la réalité scolaire, nous nous inscrirons en toute logique dans la transposition didactique présente dans la plupart des ouvrages scolaires, et nous considérerons le groupe du nom comme un groupe dont le noyau syntaxique est un nom. Ce groupe implique aussi habituellement un déterminant et tous les autres éléments de ce groupe sont des CN. Les CN sont tous les mots, les groupes de mots ou les subordonnées servant d'expansions à un nom. Ceux-ci peuvent être des groupes adjectivaux (le *beau* château) des groupes nominaux (mon chien *Fido*), des groupes prépositionnels (le ballon *de mon frère*) ou une subordonnée relative (le vent *qui souffle*), qui seront les quatre types de CN à l'étude. On peut aussi retrouver une subordonnée complétive (le fait *que je t'écoute*), une subordonnée infinitive (mon rêve, *dormir*) ou un groupe adverbial (des gens *bien*). Les CN peuvent être détachables par des virgules s'ils ont valeur explicative.

La didactique de la grammaire

On sait que pour l'apprentissage de l'anglais langue première (L1), l'enseignement explicite de la grammaire est une pratique efficace pour améliorer la compétence scripturale (Graham et Perin, 2007). Si, à notre connaissance, aucune étude impliquant des résultats probants de recherche n'a pu démontrer spécifiquement cette relation en

français L1, on peut croire que malgré les caractéristiques distinctes du français (Jaffré, 2004), les résultats devraient être les mêmes en français L1. Mais l'enseignement explicite peut se traduire par des pratiques variées (Chall, 2000; Vincent, Dezutter et Lefrançois, 2013). Nous nous attarderons ici aux pratiques issues des approches déductive et inductive.

Les auteurs s'étant penchés sur la question (p. ex. Decoo, 1996; Vincent, Dezutter et Lefrançois, 2013) remarquent que, globalement, la distinction entre l'approche déductive et l'approche inductive concerne l'ordre de présentation des règles et des exemples. En effet, l'approche déductive implique que la règle soit préalablement présentée par l'enseignant, soit oralement, soit par écrit. Suit alors une déclinaison d'observations de cas où cette règle est sollicitée, principalement sous forme d'exercices répétitifs (Nadeau et Fisher, 2006). On associe souvent les pédagogies traditionnelles à l'approche déductive (Bissonnette, 2008).

Avec l'approche inductive, on inverse l'ordre de présentation, en commençant par les observations d'exemples, pour ensuite arriver à la règle, qui peut être présentée explicitement (Decoo, 1996; Vincent, Dezutter et Lefrançois, 2013). La démarche active de découverte (Chartrand, 1995), de même que la plupart des pratiques pédagogiques s'inspirant des courants constructivistes et socioconstructivistes (Lefrançois, 2000; Hall, 2003; Laroui, Morel et Leblanc, 2014) s'inscrivent dans cette approche, où on cherche à s'assurer d'une implication active de l'élève par l'observation préalable à la règle.

Objectifs de recherche

Nous avons exposé brièvement l'importance de la compétence à écrire et de la relation entre l'écriture et la grammaire. Nous avons aussi insisté sur les caractéristiques du CN permettant sa mobilisation directe en écriture. Finalement, nous avons résumé les distinctions entre approches inductive et déductive pour l'enseignement de la grammaire. C'est à partir de ce cadre que nous tenterons d'atteindre les deux objectifs de recherche suivants :

- 1) Observer les effets d'un enseignement explicite du CN sur des rédactions d'élèves de 1^{re} secondaire.
- 2) Comparer les effets d'approches inductive et déductive sur l'utilisation des CN en rédaction.

Méthodologie

Cette recherche d'épistémologie pragmatique (Tashakori et Teddlie, 2008) a été menée selon une approche méthodologique quasi-expérimentale visant une collecte mixte de données (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004) dans une perspective de triangulation (Denzin, 2005). Dans le cadre de cet article, nous nous concentrerons sur une source de données, soit les rédactions des élèves, que nous décrirons plus loin.

Participants

La collecte des données s'est déroulée dans une école de la Rive-Sud de Montréal. En tout, 269 élèves, issus de 8 classes sous la responsabilité de 3 enseignants ont participé à l'étude. Il est à noter que tous les élèves de l'expérimentation sont en première

secondaire et qu'ils ont tous 12 ou 13 ans. L'échantillon est composé de 117 garçons et de 152 filles, répartis équitablement en quatre groupes ayant vécu une approche inductive et quatre groupes ayant vécu une approche déductive (*rapport de vraisemblance* (1, $N = 269$) = 0.280, $p = .596$). À partir d'un questionnaire, nous avons tracé un portrait sociodémographique des élèves (genre, L1, langue parlée avec les parents, langue parlée avec les amis, ville de résidence), décrit les ressources utilisées par les élèves (atelier de récupération, soutien direct des parents, tuteur privé) et vérifié les perceptions motivationnelles (perception de compétence en mathématique, en anglais, en français, perception de valeur en écriture et grammaire). Pour chacune des variables, nous avons remarqué une distribution semblable dans les groupes ayant vécu l'approche inductive et ceux ayant vécu l'approche déductive.

Des 269 élèves qui ont complété un questionnaire vérifiant les connaissances acquises, nous avons analysé les rédactions d'un court texte descriptif (Adam, 2005; Blain, 2000) de 117 élèves au prétest et de 152 élèves au post-test.

Instruments

Dans le cadre de l'expérimentation, nous avons analysé des questionnaires, des rédactions d'élèves et des verbatim d'entrevues. Étant donné les objectifs énoncés précédemment, nous nous concentrerons ici principalement sur les rédactions d'élèves.

Nous avons respecté le type de texte écrit par les élèves à ce moment de l'année, comme planifié par les enseignants de cette école. C'est donc dire qu'une séquence descriptive (Chartrand et Émery-Bruneau, 2013) d'environ 80 mots, à insérer au milieu d'un texte narratif, a été écrite par les élèves. Cette séquence devait décrire soit un personnage, soit un lieu. La tradition scolaire veut que lors des rédactions, les élèves écrivent un premier jet, sur lequel ils peuvent apporter des corrections, procéder à des ratures, déplacer des séquences, etc. (Chervel, 1977). Par la suite, une fois le premier jet terminé, ils écrivent une version définitive, à remettre à l'enseignant, et destinée à l'évaluation faite par ce dernier. Nous nous sommes intéressés au premier jet des élèves.

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

La confirmation par les enseignants que cette rédaction, de par ses conditions de réalisation, mais surtout par l'ajout de la consigne d'autocorrection, était adaptée à leurs élèves nous a semblé suffisante pour valider cette épreuve, conforme par ailleurs à la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010). L'important était pour nous de conserver le contexte naturel de la classe. Quant aux traces à recueillir, nous avons considéré que celles-ci seraient suffisamment nombreuses et riches pour en faire émerger des données probantes.

Déroulement de l'expérimentation

Les élèves ont complété une rédaction prétest. Dans le cadre de l'expérimentation, les élèves disposaient de 90 minutes pour compléter un premier jet, sur lequel ils pouvaient procéder à une autocorrection à l'aide d'un stylo. Aux consignes d'autocorrection auxquelles ils sont habitués, inspirées des stratégies d'écriture comme décrites dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2010) et portant sur plusieurs aspects évalués (principalement la syntaxe, la grammaire du texte, la ponctuation, les accords sujet-verbe et ceux provenant du nom donneur d'accord), s'ajoutait une consigne portant sur l'amélioration du texte par l'accomplissement d'un minimum de deux opérations textuelles en lien avec le CN (annexe 1). Les opérations textuelles (déplacement, effacement, ajout ou remplacement) devaient être annotées sur le premier jet du texte. Toujours conformément aux prescriptions du MELS, les stratégies d'écriture, incluant l'autocorrection, étaient des suggestions que l'élève pouvait ou non suivre. En effet, si les stratégies d'écriture font partie des critères d'évaluation prescrits par le MELS, celles-ci ne peuvent être prises en considération lors de l'évaluation. Leur caractère non obligatoire a donc pu influencer les élèves lors de leur révision. Les élèves transcrivaient leur texte et remettaient cette version définitive à leur enseignant.

Suivait la séquence d'enseignement explicite, d'une durée de quatre cours, où chacun était consacré à un aspect précis de l'objet de savoir (reconnaissance du groupe du nom, identification des différents CN, morphologie associée au CN, utilisation des CN en rédaction). Pour la moitié des groupes, l'intervention était inspirée d'une approche déductive et pour l'autre moitié, d'une approche inductive. Un guide d'intervention était fourni aux enseignants (annexe 2) et servait d'assise à une formation visant à standardiser les approches déductive et inductive.

L'approche déductive a été opérationnalisée par une pratique en trois étapes : 1) une séquence d'explications de l'enseignant quant à l'aspect abordé; 2) une exercisation par les élèves; et 3) une évaluation individuelle. Cet aspect du design est donc semblable à l'opérationnalisation d'autres recherches portant sur la comparaison entre approches inductive et déductive (p. ex. : Haight, Herron et Cole, 2007; Mohammed et Jaber, 2008; Rose et Ng, 2001; Vogel, Herron, Cole et York, 2011). L'explication (25 minutes) a été appuyée par un diaporama présenté à l'aide du logiciel *PowerPoint*. La phase d'exercisation (50 minutes) a été opérationnalisée par une série d'exercices construite selon une progression des difficultés se rapprochant graduellement d'une sollicitation de connaissances en situation de compétence scripturale. L'évaluation individuelle a eu lieu en fin d'intervention, par le biais d'un test de connaissances et par la production d'une autre rédaction.

Les pratiques correspondant à l'approche inductive ont été inspirées de la démarche active de découverte (Combettes et Lagarde, 1982; Chartrand, 1995; Genevay, 1996; Leeman, 1995) à laquelle nous avons retiré la vision de l'objet correspondant au modèle d'interstructuration cognitive pour le remplacer par un modèle d'hétérostructuration cognitive de type coactif (Lenoir, 2014). Selon ce dernier modèle, la grammaire est un savoir considéré comme défini et immuable, et la vérification dans une grammaire de référence amène une confirmation absolue de la valeur de l'hypothèse. Nous avons nous-mêmes une vision différente de la grammaire, construit loin d'être

constant, comme le montrent les distinctions entre la grammaire linguistique scientifique et la grammaire transposée dans les milieux scolaires, ou encore les distinctions entre la grammaire traditionnelle et la grammaire moderne. Ce choix s'explique par le fait que cette vision des savoirs grammaticaux est globalement répandue dans les milieux d'éducation (Combettes et Lagarde, 1982; Nadeau et Fisher, 2006) et que la remise en question de la perception de la grammaire par les élèves n'était pas notre objet de recherche. Une leçon se déroulait en quatre étapes. En premier lieu, les élèves, en dyades, observaient un corpus de phrases et établissaient certaines hypothèses (35 minutes). En deuxième lieu, ces hypothèses étaient mises en commun, vérifiées et validées par l'enseignant (20 minutes). En troisième lieu, les élèves de ces groupes procédaient aussi à une exercisation (20 minutes). Finalement, à la fin de la séquence, ils étaient soumis à la même évaluation que leurs pairs ayant vécu l'approche déductive. La séquence impliquait un total de quatre leçons, soit cinq heures.

Un enregistrement audio des différentes interventions a été effectué afin de s'assurer que le déroulement prévu soit respecté.

Comme nous l'avons déjà indiqué, la situation d'écriture post-test, ayant servi d'évaluation, a été construite en fonction des besoins des enseignants dans leur planification annuelle. Ceux-ci voulaient amener les élèves à écrire une séquence descriptive à insérer dans une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)⁸ plus large impliquant l'écriture d'un texte de type narratif plus long (nouvelle policière). Ces derniers avaient à écrire un premier jet, à la mine, sur lequel les marques d'autocorrection étaient ajoutées à l'encre. Suivait l'écriture d'une version définitive à remettre à l'enseignant. Nous nous sommes fiés à l'expertise des enseignants pour déterminer les conditions de passation (durée, utilisation des ouvrages de référence, etc.). Nous avons comme seule considération que ces conditions soient semblables au prétest et au post-test, de même que d'un groupe à l'autre.

Méthode d'analyse des données recueillies

Cinq critères ont été analysés : la fréquence d'utilisation du CN, les erreurs issues des CN, les répétitions de CN, les corrections apportées sur les premiers jets, de même que les opérations textuelles concernant les GN.

Premièrement, pour la fréquence des CN, outre le simple calcul de fréquence, nous avons considéré le nombre de CN de chaque construction (groupe adjectival, groupe du nom, groupe prépositionnel, subordonnée relative, subordonnée complétive, subordonnée participiale, subordonnée infinitive, groupe adverbial). Nous avons également choisi d'observer le nombre de groupes adjectivaux avec expansion, le nombre de groupes adjectivaux dont le noyau est un participe passé employé sous la forme adjectivale et le nombre de compléments du nom sujet détachés en début de phrase. En effet, ces trois formes particulières, qui ont été enseignées lors de l'intervention, nous ont semblé pertinentes, vu les erreurs récurrentes qu'elles occasionnent. Certaines caractéristiques inhérentes aux adjectifs peuvent rendre plus difficile leur reconnaissance et éventuellement la maîtrise de leur morphologie (Kilcher-Hagerdon, Othenin-Girard et de Weck, 1987).

Deuxièmement, il nous a semblé important, à la lecture des rédactions, de

considérer les répétitions, afin d'avoir un indicateur de la variété du vocabulaire utilisé. Ainsi, lorsqu'un élève répétait deux fois un CN, cette répétition était compilée et la construction, notée.

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

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

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

Nous avons codifié les autocorrections. Toutes ces observations ont été inscrites dans un tableur Excel, pour ensuite être analysées grâce au logiciel SPSS. Des analyses statistiques ont été effectuées, c'est-à-dire qu'après les statistiques descriptives, nous avons vérifié à l'aide du coefficient de Pearson s'il y avait corrélation entre les facteurs. Nous avons aussi procédé à des tests-t (Muijs, 2011) pour comparer les données concernant les élèves ayant vécu une approche déductive avec celles de ceux ayant vécu une approche inductive. Lorsque nous avons observé une variable significative, nous avons mené une comparaison post hoc au moyen du test de Bonferroni (Muijs, 2011). Les seuils de signification ont été fixés à 0,05 ($p = 0,05$).

Considérations éthiques

Des formulaires de consentement ont été signés par tous les acteurs concernés par cette expérimentation (enseignants, élèves, parents). Il y était indiqué les risques encourus de même que les bénéfices. Nous assurons aussi la confidentialité des résultats. Nous demandons un consentement libre et éclairé, et permettons aux enseignants comme aux élèves de se retirer de l'étude à tout moment.

Résultats

Notre premier questionnaire concerne les effets d'un enseignement explicite des CN sur la rédaction de la séquence descriptive. Nous présenterons donc les données comparées issues des rédactions posttests, selon nos cinq facteurs (nombre de CN, répétitions, erreurs, corrections, opérations textuelles).

Autant de CN, mais plus de variété

À la lumière de nos résultats, l'enseignement du CN et de ses caractéristiques sémantiques, syntaxiques et morphologiques n'influence pas le nombre total de CN dans les rédactions, qui est resté relativement stable entre la rédaction prétest et celle post-test, passant d'une moyenne par élève de 16,54 à 16,92 ($t = ,449$ [237], $p = 0,655$). Par contre, on remarque qu'au post-test, les ressources langagières utilisées par les élèves sont différentes. En effet, bien que la fréquence des groupes adjectivaux soit restée stable ($t = 0,30$ [237], $p = 0,976$), celle des groupes prépositionnels a significativement baissé ($t = 2,350$ [237], $p = 0,021$). Cela s'est fait au profit d'une légère augmentation du nombre de subordinées relatives ($t = -0,633$ [237], $p = 0,527$) et de subordinées participiales ($t = -1,423$ [228], $p = 0,156$), de même que d'une augmentation significative des groupes du nom CN ($t = -2,169$ [237], $p = 0,031$). Ceux-ci restent marginaux ($M = 0,89$) comparativement à d'autres groupes, comme les groupes adjectivaux ($M = 9,11$) ou les groupes prépositionnels ($M = 4,95$). Dans cette dernière catégorie, on retrouve à part à peu près égale des noms propres à valeur identifiante (p. ex. : *la tour Eiffel*) et des groupes du nom explicatifs en apposition (p. ex. *le Palmier, un magasin de planches à roulettes*). Quelques élèves ont aussi ajouté des GN qualifiants (p. ex. : *un coin lecture, des lampes style dix-neuvième siècle*).

Après l'intervention, les élèves utilisent une plus grande variété de CN, mais aussi une plus grande variété lexicale. En effet, nous avons remarqué une diminution significative du nombre de répétitions ($t = -2,080$ [237], $p = 0,039$) de la part des élèves, passant d'une moyenne de 1,33 CN répétés à 0,88. La plupart des répétitions, avant ou après l'intervention, concernent des groupes adjectivaux, en particulier ceux très courants (p. ex. : *petit, grand, gros, vieux, blanc*), répétés jusqu'à 6 fois dans un texte de 80 mots.

Les erreurs décelées parmi les CN ont aussi diminué, passant d'une moyenne de 0,90 à 0,87 en morphologie (erreurs en genre ou en nombre des adjectifs, confusion dans la conjugaison de verbes à l'infinitif ou au participe passé, conjugaison du verbe dans la subordinée relative, invariabilité du participe présent, accords dus à un nom donneur d'accord au sein d'un CN), d'une moyenne de 0,29 à 0,22 en syntaxe (détachement du CN explicatif, choix du pronom relatif, temps de conjugaison du verbe dans la subordinée relative, choix de la préposition) et d'une moyenne de 0,67 à 0,43 erreurs d'orthographe d'usage. L'amélioration totale est statistiquement significative ($t = 1,968$ [237], $p = 0,05$). Il faut par contre être prudent quant à la diminution du nombre d'erreurs, étant donné qu'une bonne proportion de la diminution est due aux erreurs d'orthographe d'usage ($t = 2,292$ [226], $p = 0,023$), alors qu'elle n'était pas un apprentissage formel de l'intervention. Par contre, on peut supposer que la prise en compte d'un angle de correction a peut-être amené plus d'élèves à relire plus attentivement leur texte à l'étape

de la révision, et ainsi à corriger plus d'erreurs, y compris celles d'orthographe d'usage.

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

Plus d'activités en révision

Quant aux opérations textuelles apportées à la phase de révision, nous remarquons encore une fois une évolution significativement positive entre le prétest et le post-test ($t = 2,706$ [237], $p = 0,007$). En effet, afin d'améliorer leur texte, les élèves ont exécuté plus de manipulations syntaxiques, passant d'une moyenne de 0,87 à 1,33 manipulation. Bien entendu, une consigne en ce sens avait été rédigée et intégrée au code d'autocorrection, autant au prétest qu'au post-test, et il est possible que certains élèves n'aient pas compris la consigne avant l'intervention, vu le métalangage utilisé. L'essentiel des opérations textuelles sont des remplacements, seule opération dont la fréquence a significativement augmenté ($t = -3,305$ [198], $p = 0,002$).

Finalement, le nombre de corrections apportées aux CN a augmenté, mais reste marginal. En effet, la moyenne d'erreurs corrigées dans les CN est passée de 0,57 à 0,84 par rédaction, pour un total après intervention de 51 erreurs de syntaxe, de 34 erreurs d'orthographe d'usage et de 58 erreurs d'accords. Ces augmentations ne sont par contre pas significatives ($t = -1,9824$ [199], $p = 0,08$).

Peu de différences entre les approches inductive et déductive

Si les résultats montrent que l'enseignement des CN a un effet positif sur une dimension de la compétence scripturale, tant en termes de produit fini que de stratégies de révision, on peut se demander quelles similitudes et quelles distinctions ont découlé des approches pédagogiques inductive et déductive.

Il résulte de notre analyse qu'il n'y a pas d'effet de l'approche pédagogique sur le changement de fréquence d'utilisation des CN, ni sur la diminution des erreurs en lien avec l'objet de savoir. Au facteur des répétitions, l'échantillon déductif est passé d'une moyenne de 0,64 répétitions à 0,54 par rédaction, alors que l'échantillon inductif est passé d'une moyenne de 0,53 répétition à 0,29 par rédaction, ce qui implique une différence significative entre les deux échantillons au post-test ($t = 2,404$ [150], $p = 0,019$), à l'avantage de l'échantillon inductif.

Pour ce qui est des deux facteurs de stratégies révisionnelles, aucune différence significative n'a été observée, tant en termes de correction, au prétest ($t = 1,725$ [115], $p = 0,088$) et au post-test ($t = -0,394$ [150], $p = 0,695$), qu'en ce qui concerne les manipulations syntaxiques, au prétest ($t = 1,619$ [115], $p = 0,109$) et au post-test ($t = 1,728$ [150]; $p = 0,087$; test de Scheffé $< 0,05$).

Discussion

Les résultats de notre recherche viennent appuyer l'idée que les conclusions de Fearn et Farnan (2005, dans Graham et Perin, 2007) sont valables aussi pour la didactique du français L1. En effet, nous avons montré que l'enseignement des CN permet une mobilisation des savoirs à différentes étapes du processus rédactionnel (Hayes et Flower, 1987) et que ceux-ci se sont montrés utiles, dans le cadre de notre expérimentation, lors de la phase de révision. Nous avons pu remarquer que si le nombre de CN n'augmente pas après l'intervention, ceux utilisés sont plus variés, les élèves utilisant plus de subordonnées relatives, plus de groupes du nom CN, plus de subordonnées participiales et moins de groupes prépositionnels. Quant aux groupes adjectivaux, leur fréquence est restée stable au post-test, mais avec moins de répétitions qu'au prétest. Par ailleurs, les apprentissages ciblés ne sont pas les seuls qui ont été faits, et l'aspect systémique des notions langagières (Chartrand, 2008), pertinent en grammaire actuelle, a permis de développer, en même temps que les apprentissages prévus, d'autres concernant le lexique et l'orthographe d'usage, qui se sont aussi améliorés entre le prétest et le post-test. Bien que nous n'ayons pas systématiquement analysé tous les aspects de la rédaction, nous concentrant sur l'utilisation du CN, nous pouvons croire que l'adéquation descriptive du concept de CN avec d'autres (complément de l'adjectif, complément de la préposition, etc.) est une bonne porte d'entrée pour permettre à l'élève de faire le pont entre la compréhension du fonctionnement de la langue et la compétence scripturale, par l'identification de la fonction et de la construction grammaticale. Par exemple, nous pouvons croire que, bien que la notion n'ait pas été vue avec les élèves lors de cette intervention, l'accord de l'adjectif attribut du sujet - souvent utilisé dans la rédaction du texte descriptif qu'ils ont rédigé - a été facilité par la maîtrise de l'accord de l'adjectif CN.

La recherche d'interrelation entre l'enseignement de la grammaire et un aspect de la compétence scripturale (le produit) était ici plutôt exploratoire. Plusieurs biais ont influencé les résultats, à commencer par la présence d'une consigne de révision axée sur un travail impliquant les CN. Nous n'avons pas de données quant à l'utilisation du concept aux autres étapes du processus rédactionnel. Des questions restent en suspens également quant à plusieurs aspects de l'intervention éducative : L'âge des élèves implique-t-il un degré d'autonomie particulier dans la mobilisation de l'objet ? Quelle relation réelle existe-t-il entre les aspects de l'objet enseigné et les autres préoccupations grammaticales du texte ? Y a-t-il une relation particulière entre le genre textuel ici exploité et le concept grammatical étudié ? Les apprentissages ici faits sur cinq heures sont-ils suffisamment ancrés pour avoir des effets à long terme ? Si ces questions restent toujours en suspens et mériteraient qu'on s'y penche afin de recueillir d'autres données probantes de recherche, nous avons tout de même mis en évidence l'effet d'un enseignement grammatical sur une pratique rédactionnelle.

Par ailleurs, lorsque nous avons cherché à comparer les effets de l'approche inductive et l'approche déductive, nous avons constaté très peu de différences sur les rédactions, de la même manière que nous avons constaté peu de différences quant aux résultats issus de questionnaires vérifiant les savoirs (Vincent et Lefrançois, 2014). Pourtant, plusieurs auteurs en didactique de la grammaire (p. ex. : Chartrand, 1995; Barth, 2013; Nadeau et Fisher, 2006), inspirés des courants constructiviste et

socioconstructiviste, proposent de favoriser l'approche inductive pour l'enseignement/apprentissage de savoirs grammaticaux complexes, ce qui est le cas de CN. Or, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'approche inductive peut se manifester par une variété de pratiques (Vincent, Dezutter et Lefrançois, 2013) et toutes ne se valent pas pour l'ensemble des interventions. Le cadre quasi-expérimental que nous avons proposé impliquait des balises très rigides, afin de contrôler nos variables. Les enseignants, limités dans leurs gestes d'ajustement (Bucheton et Dezutter, 2009), ont pu perdre de leur efficacité. Puis, notre préoccupation pour l'efficacité, qui implique un contrôle des ressources investies pour chacune des approches, y compris des ressources de temps, ne nous a pas permis de consacrer plus de temps à l'approche inductive, comme le suggèrent bon nombre de didacticiens (Barth, 2013; Chartrand, 1995; Nadeau et Fisher, 2006). La différence entre les deux approches aurait probablement été plus importante si nous avions respecté ce précepte théorique et permis une plus grande flexibilité aux enseignants. Observer ces derniers dans un cadre écologique sans les contraintes d'un devis quasi-expérimental – où les contraintes de temps sont néanmoins importantes – serait nécessaire pour permettre une compréhension plus grande des effets des approches.

Conclusion

Bien que certains chercheurs aient tenté de mettre en place un modèle théorique d'articulation de la grammaire et de l'écriture (Boivin et Pinsonneault, 2014) dans le développement de la compétence scripturale (DIEPE, 1995; Reuter, 1998), il nous semble essentiel de valider cette articulation par des données probantes de recherche. La recherche exploratoire ici décrite a permis d'établir un certain nombre de jalons, issus de la linguistique appliquée et de la didactique de la grammaire. Les observations que nous avons menées ont été faites sur le produit (texte final) et sur des marques de la performance (marques de révision), ce qui ne donne qu'un portrait partiel de la compétence des élèves. Nous croyons qu'en approfondissant ce champ, les enseignants pourront choisir plus efficacement leurs approches et pratiques. S'il reste encore beaucoup à accomplir, il nous paraît essentiel de chercher à comprendre les mécanismes d'une approche intégrée afin de rendre plus efficace un enseignement de la grammaire au service de l'écriture.

Notes de fin

¹ À l'instar du groupe DIEPE (1995), nous définirons la compétence scripturale comme étant « l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des attitudes qui concourent à la production d'une communication écrite » (p. 26).

² La liste des ouvrages de grammaire approuvés par le MELS est télé-accessible au http://www1.mels.gouv.qc.ca/bamd/doc/Liste_secondaire_fr_ref.pdf

³ Selon Riegel *et al.* (2014) : « Le relatif n'ayant pas d'antécédent, ces relatives ont exactement la distribution d'un GN et sont donc pleinement substantives » (p. 816). Par exemple : Qui veut voyager loin ménage sa monture. (p. 816).

⁴ La construction infinitive est d'ailleurs considérée comme telle si elle possède un verbe noyau à l'infinitif, qu'il soit précédé ou non d'une préposition (l'exemple donné est

l'idée de démissionner, p. 271).

⁵ Définis, en grammaire traditionnelle, comme un nom subordonné à un autre nom, subordination normalement marquée par une préposition, ou encore placé immédiatement après un nom avec ellipse de la préposition, habituellement non détaché, mais pouvant l'être (*un long temps passa, de méditation et d'étude*).

⁶ Pour Wagner et Pinchon (1962, dans Gobbe, 1995), l'apposition n'est pas une fonction, mais un cas particulier de construction. En grammaire traditionnelle, l'apposition est basée sur une relation sémantique entre deux noms, soit par une construction non prépositionnelle, où rien ne sépare les deux noms (Le poète Verlaine), soit une construction non prépositionnelle avec ponctuation (Mon maître, M. Dubois), soit une construction prépositionnelle, où le subordonné est rattaché par un *de* explétif (La ville de Paris).

⁷ Riegel *et al.* (2014) ajoutent que les adjectifs verbaux, les participes passés ou présents sont aussi appelés *épithète détachée*, et que ceux-ci « précèdent ou suivent le GN de rattachement s'il s'agit du sujet (il leur est même possible en ce cas d'être rejetés en fin de phrase, ce qui peut provoquer des ambiguïtés); ils suivent le nom si c'est un autre syntagme, mais peuvent en être disjoints si c'est un pronom complément » (p. 355).

⁹ Les SAÉ sont définies par le MELS comme des situations complexes, intégratives, bien mises en contexte, comprenant la réalisation d'activités disciplinaires et transversales diversifiées et significatives susceptible d'intéresser l'élève et ainsi de le motiver à apprendre (MELS, 2007). Pour donner du sens à l'apprentissage, la mise en contexte implique un contexte authentique (Vanpee, Frenay, Godin et Bédard, 2010).

Références

- Aase, L., Fleming, M., Ongstad, S., Pieper, I., & Samihiaian, F. (2009). L'écriture. In J. C. Beacco, M. Byram, M. Costeet, & M. Fleming (dir.), *Conseil de l'Europe : Division des Politiques linguistiques*.
- Adam, J.-M., & Petitjean, A. (2005). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Collin.
- Anderson, A. A. (1997). *The effects of sociocognitive writing strategy instruction on the writing achievement and writing self-efficacy of students with disabilities and typical achievement in an urban elementary school*. (Thèse de doctorat inédite), University of Houston, Houston, TX.
- Archibald, J, S. Roy, S. Harmel, K. Jesney, E. Dewey, S. Moisik, S et al. (2006). *A review of the literature on second-language learning*. Language Research Centre (LRC) de l'Université de Calgary. Repéré à <https://www.acpi.ca/documents/litreview.pdf>
- Baguette, A., & Moreau, M.-L. (1985). Un nouveau code de terminologie. *Enjeux*, 7, 122-136.
- Barth, B. M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur : donner du sens au savoir*. Paris : Retz.
- Baylon, C., & Fabre, P. (1973). *Grammaire systématique de la langue française*. Paris : Nathan.

- Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement: synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*. (Thèse de doctorat inédite), Université Laval, Québec, Québec. Repéré à www.theses.ulaval.ca/2008/25356/25356.pdf
- Blain, D. (2000). Discours, genres, types de textes, textes... De quoi me parlez-vous? *Québec Français* (Hors-série). Repéré à http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_3efccb30b74a_discours.pdf
- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne : Description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Beauchemin Chenelière éducation.
- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2014). *Un modèle théorique pour l'articulation de la grammaire et de l'écriture*. Actes du 12^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Lausanne.
- Bonnard, H. (1982). *Code du français courant*. Paris : Magnard.
- Brodeur, M., Dion, É., Mercier, J., Laplante, L., & Bournot-Trites, M. (2008). *Le rôle de la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture*. London, Ontario : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Bucheton, D., & Dezutter, O. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Chabanne, J.-C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture? Dans C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques* (p. 125-134). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: what really works in the classroom?* New York : Guilford Press.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- Chartrand, S.-G., & Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec Français*, 168, 86-88.
- Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement - animer une démarche active de découverte. *Québec Français*, 99, 32-34.
- Chartrand, S.-G. (1995). Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte (Vol. Éd. Logiques, p. 195-221). Montréal.
- Chartrand, S.-G., & Émery-Bruneau, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* Montréal :Didactica, c.é.f. Repéré à http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf
- Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques*, 2^e éd., Montréal : Éd. Logiques.

- Chartrand, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois : répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1re à la 5e secondaire*. Québec : Publications Québec Français.
- Chervel, A. (1977). *Et il a fallu apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- Cogis, D., & Brissaud, C. (2003). L'orthographe: Une clé pour l'observation réfléchie de la langue *Repères*, (28), 47-70.
- Combettes, B., & Lagarde, J.-P. (1982). Un nouvel esprit grammatical. *Pratiques*, 33, 13-49.
- Côté, L., & Xanthopoulos, N. (2008). *La grammaire au secondaire*. Laval: Éditions Grand Duc.
- De Pietro, J.-F., & Whirtner, M. (2004). *Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec.
- Decoo, W. (1996). The Induction-Deduction Opposition: Ambiguities and Complexities of the Didactic Reality. *International Review of Applied Linguistics in Language teaching*, 34(2).
- Fearn, N., & Farnan, L. (2005, avril). *An investigation of the influence of teaching grammar in writing to accomplish an influence on writing*. Communication présentée à l'American Educational Research Association (AERA), Montréal, Québec.
- Fleuret, C., & Montesinos-Gelet, I. (2012). *Le rapport à l'écrit. Habitus culturel et diversité*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Genevay, E. (1996). « S'il vous plaît... invente-moi une grammaire! ». Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 53-84). Québec : Les Éditions Logiques.
- Gobbe, R. (1995). L'expansion du groupe du nom : descriptions et propositions didactiques. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 135-165). Québec : Les Éditions Logiques.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445-476.
- Grevisse, M. (1995). *Précis de grammaire française* (Vol. 30^e éd). Paris : Duculot.
- Groupe DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Haight, C., Herron, C., & Cole, S. P. (2007). The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary foreign language college classroom. *Foreign language annals*, 40(2), 288-310.
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school. In Hall, N., Laron, J., & Marsh, J. (dir.), *Handbook of Early Childhood literacy* (p. 315-326). London Sage.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1987). On the Structure of the Writing Process. *Topics in Language Disorders*, 7(4), 19-30.

- Jaffré, J.-P. (2004). L'orthographe du français, une exception? *Le Français aujourd'hui*, 148, 23-31.
- Kilcher-Hagerdon, H., Othenin-Girard, C., & Weck, G. d. (1987). *Le savoir grammatical des élèves : recherche et réflexions critiques*. Berne : Peter Lang.
- Laporte, M., & Rochon, G. (2007). *Nouvelle grammaire pratique : 1er et 2e cycles du secondaire*. Anjou, Québec : Éditions CEC.
- Laroui, R., Morel, M., & Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Phronesis*, 3(1-2), 111-120. doi : 10.7202/1024594ar
- Lecavalier, J. (2011). *L'express grammatical*. Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Lefrançois, P. (2000). Apprendre à écrire à la fin du primaire: là où processus cognitifs, interdisciplinarité, coopération et hypermédia se rejoignent. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 325-346. doi : - 10.7202/000125ar
- Leeman, D. (1995). Comment faire pour intéresser les élèves à la grammaire? Un exemple: l'attribut du sujet. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 223-254). Québec : Les Éditions Logiques.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Longueuil : Groupéditions.
- Manesse, D. (2008). Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant. *Le Français aujourd'hui*, 3(102), 103-112.
- Manesse, D. (2013). La grammaire scolaire et ses fantômes. In O. Bertrand et I. Schaffner (Eds.), *Enseigner la grammaire* (p. 229-242). Palaiseau : Les éditions de l'école polytechnique.
- Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe à qui la faute?* Paris : ESF.
- Marmy Cusin, V. (2014). Apprendre à écrire et construire des savoirs explicites sur la langue et la communication par l'étude dun genre textuel : description de pratiques d'enseignements au niveau primaire. *Pratiques*. 161-162. récupéré du site de la revue : <http://pratiques.revues.org/2099>
- Mas, M. (1991). Savoir écrire, c'est tout un système ! *Repères*, 4, 23-25.
- Mohammed, A. A., & Jaber, H. A. (2008). The effects of deductive and inductive approaches of teaching on jordanian university students use of the active and passive voice in english. *College student journal*, 42(2), 545-554.
- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS* (Vol. 2). Los Angeles : Sage Publications.
- Myhill, D. (2005). Ways of Knowing : Writing with Grammar in Mind. *English Teaching : Practice and Critique*, 4(3), 77-96.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle - la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Ministère de l'éducation, du loisirs et du sport (2010). *Progression des apprentissages au secondaire : Français, langue d'enseignement*. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp>

- Ministère de l'éducation, du loisirs et du sport (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique. Analyse exploratoire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Brochure_reus_influence_ISBN2550441443.pdf
- Ministère de l'éducation, du loisirs et du sport (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/>
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF éditeur.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2014). *Grammaire méthodique du français* (5^e éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Rose, K., & Ng, C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In K. Rose, & E. Kasper (dir.), *Pragmatics in language teaching* (p. 145-170). New York : Cambridge University Press.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L., & Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tashakhori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Tisset, C. & Léon, R. (1992). *Enseigner le français à l'école*. Paris : Hachette.
- Tomassone, R. (1996). *Pour enseigner la grammaire*. Paris : Delagrave.
- Vanhulle, S., & Deum, M. (2006). L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants : entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle. *Langage et pratiques*, 37, 6-18.
- Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V., & Bédard, D. (2010). Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat. *Pédagogie médicale*, 10(4), 253-266.
- Vincent, F. (2014). *Étude comparative d'efficience d'approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement de la grammaire en 1^{re} secondaire : le cas du complément du nom*. (Thèse de doctorat inédite), Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Vincent, F., & Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de l'écriture: un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 471-490.
- Vogel, S., Herron, C., Cole, S. P., & York, H. (2011). Effectiveness of a guided inductive versus a deductive approach on the learning of grammar in the intermediate level college french classroom. *Foreign language annals*, 4(2), 353-380.
- Wagner, R.-L., & Pinchon, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette.

Biographies des auteurs

François Vincent est professeur au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais.

Pascale Lefrançois est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, vice-doyenne aux études de premier cycle et directrice du Centre de formation initiale des maîtres.

Annexe 1

Consignes d'autocorrection

Après avoir écrit votre brouillon, vous devez appliquer les consignes d'autocorrection suivantes - toute la correction doit se faire à l'encre.

Repérez deux noms qui n'ont pas de compléments, ou dont le complément pourrait être remplacé pour améliorer le texte. Ajoutez au-dessus, le nouveau complément (et rayez si nécessaire celui que vous voulez effacer).

Assurez-vous que chacune des phrases est complète (petit truc : lisez le texte à l'envers, en commençant par la dernière phrase.)

Si une phrase ne commence pas par le sujet, il doit y avoir une virgule avant celui-ci ; De plus, on doit retrouver des virgules avant les conjonctions de coordination et entre les éléments d'une énumération (NGP, p.336-339)

Vérifiez l'orthographe d'au moins 5 mots dans le dictionnaire. Rayez le mot et inscrivez au-dessus sa juste orthographe.

Inscrivez le genre et le nombre (m.s./f.s./m.p. /f.p.) au-dessus des noms et pronoms. Reliez-les aux adjectifs, déterminants ou verbes auxquels ils donnent l'accord ;

Assurez-vous que tous vos verbes sont conjugués avec leur sujet (faites une flèche sous le verbe).

☐ Attention aux homophones, encerclez la terminaison de tous les mots se terminant en « é ».

Annexe 2

Extraits du guide de l'enseignant

DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

Cours 1	prétest (informatique)
Cours 2	Rédaction (description 80 mots)
Cours 3	1re leçon - reconnaître les CN
Cours 4	2e leçon – identifier les CN
Cours 5	3e leçon – les accords dans les CN
Cours 6	4e leçon – rédaction et CN
Cours 7	Post-test (informatique)
Cours 8	Rédaction (description 80 mots)
Entrevues	2 élèves par classe
Mai	test rétention à long terme + rédaction 80 mots - processus d'autocorrection + CN

DÉROULEMENT DES LEÇONS (COURS 3-4-5 ET 6)

Leçon inductive	Leçon déductive
Distribution du cahier et temps, en dyades, pour verbaliser et transcrire leurs observations. (35 minutes)	Explications complètes de l'enseignant (25 minutes)
Résumé de l'enseignant (correction) et réponse aux questions (20 minutes)	
Exercisation (20 minutes)	Exercisation (50 minutes)

[EXTRAIT DU CORPUS D'OBSERVATION INDUCTIF (1^{RE} LEÇON : RECONNAÎTRE LES COMPLÉMENTS DU NOM)]

Observe les extraits suivants. Pour chaque case, réponds aux questions qui te sont demandées.

<p>Harry ne ressemblait pas au <u>reste de la famille</u>. L'<u>oncle Vernon</u> était grand, avec une énorme moustache noire et quasiment pas de cou. La <u>tante Pétunia</u> avait un <u>visage chevalin</u> et une <u>silhouette osseuse</u>. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de grands yeux verts étincelants et des cheveux noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer. Il portait des lunettes rondes et une mince cicatrice en zigzag marquait son front.</p> <p>Harry Potter et la chambre des secrets, J.K. Rowling (1998) p. 8</p> <p>Il avait passé dix ans chez les Dursley, en croyant ce que les Dursley lui avaient dit de ses parents, c'est-à-dire qu'ils s'étaient tués dans un accident de voiture, et sans jamais comprendre pourquoi, sans le vouloir, il provoquait toujours d'étranges phénomènes autour de lui.</p> <p>Harry Potter et la chambre des secrets, J.K. Rowling (1998) p. 9</p>	<p>Décris...</p> <p>L'emplacement des mots soulignés et des mots en gras</p> <p>La différence entre les deux textes</p> <p>Les accords</p> <p>Les classes de mots et les groupes de mots soulignés et en gras</p>
<p>Harry ne ressemblait pas au <u>reste</u>. L'<u>oncle</u> était grand, avec une <u>moustache</u> et quasiment pas de cou. La <u>tante</u> avait un <u>visage</u> et une <u>silhouette</u>. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec des <u>yeux</u> et des <u>cheveux</u>. Il portait des <u>lunettes</u> et une <u>cicatrice</u> marquait son front.</p> <p>Il avait passé dix ans chez les Dursley, en croyant ce que les Dursley lui avaient dit de ses parents, c'est-à-dire qu'ils s'étaient tués dans un <u>accident</u>, et sans jamais comprendre pourquoi, sans le vouloir, il provoquait toujours des <u>phénomènes</u> autour de lui.</p>	<p>Observe les textes et compare-les aux textes du carré précédent.</p> <p>Décris tes observations</p>

<p>*Harry ne ressemblait pas au de la famille <u>reste</u>. Le Vernon <u>oncle</u> était grand, avec une noire <u>moustache énorme</u> et quasiment pas de cou. La Pétunia <u>tante</u> avait un chevalin <u>visage</u> et une osseuse <u>silhouette</u>. [...] Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de verts étincelants <u>yeux grands</u> et des d'un noir de jais <u>qu'il n'arrivait jamais à coiffer</u> <u>cheveux</u>. Il portait des rondes <u>lunettes</u> et une en forme d'éclair <u>cicatrice mince</u> marquait son front.²</p>	<p>Observe ce texte non-syntaxique. Que remarques-tu?</p>
--	---

[Extrait des exercices suggérés aux élèves (1^{re} leçon : reconnaître les compléments du nom)]

« Marie, Anne et Geneviève s'imaginaient une chaumière coquette et rustique. Jamais Jeanne n'avait pu se résigner à décrire sous son vrai jour la ruine calcinée qui avait été le foyer de son bonheur. Ses amies ne pouvaient donc voir avec ses yeux cette immense pièce désolée, où des tapisseries en lambeaux masquaient des fenêtres très hautes aux volets perpétuellement clos. La lueur des chandelles tremblait sur les poutres noircies du plafond et prêtait un air sinistre au seul portrait d'ancêtre qui ait survécu à l'hécatombe. »

Jeanne, fille du Roy (Suzanne Martel, 1974, p.27)

1. Encadre les noms du texte.
2. Comment fais-tu pour savoir que ce sont des noms?

3. Souligne les compléments de ces noms.
4. Comment fais-tu pour savoir que ce sont des CN?

5. Est-ce que certains compléments peuvent être déplacés? Si oui, lesquels?

² Une phrase précédée d'un «*» signifie que celle-ci est non-syntaxique.

6. Enlève les compléments du nom de l'extrait suivant.

« Les canots glissent à travers la forêt d'automne. La Nouvelle-France se pare de ses plus beaux atours, et un soleil radieux illumine les arbres dont les couleurs magnifiques enchantent la Fille du Roy. C'est la saison que les colons ont baptisé l'été des Indiens. » (p.116)

« Simon n'est pas surnommé pour rien le Bâtitteur. Sa hache, maniée d'une main adroite, façonne la porte, les meubles et les étagères exigés par Jeanne. » (p. 125)

7. Ajoutez des CN aux textes suivants afin d'ajouter des informations.

« Un matin, alors que les passagers admiraient les rochers, Sœur Bourgeois entraîna Jeanne vers la cabine. » (p. 46)

« Jeanne enfila sa robe et se glissa entre les draps. » (p. 106)
