

**L'EFFET DE L'EXERCICE COLLABORATIF DE L'ANALYSE DES ERREURS SUR
L'AUTOCORRECTION D'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE**

by

Joy Tzu-Hui Hong

B.Ed., University of British Columbia, 2006

B.Sc., University of British Columbia, 2003

A GRADUATING PAPER SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF
THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF
MASTER OF EDUCATION

In

THE FACULTY OF GRADUATE STUDIES
Department of Language and Literacy Education

We accept this major paper as conforming

to the required standard

.....
.....
.....

THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA

August 2010

© Joy Hong, 2010

Résumé

Le but de ce mémoire est de résoudre le problème que j'observe souvent en classe: les élèves ne font pas attention aux règles de genre et de nombre quand ils révisent leur écriture. Les recherches indiquent que l'accord du genre et du nombre est une procédure qui peut être complexe et varié en difficultés. Même quand ces règles sont enseignées en classe, les élèves ne sont pas toujours capables de transférer ces connaissances à leur écriture. Des recherches suggèrent de développer les habiletés métalinguistiques chez les élèves. Ce projet vise à utiliser l'exercice collaboratif de l'analyse des erreurs pour développer ces habiletés afin de conscientiser les élèves à l'accord du genre et du nombre dans l'autocorrection de leur écriture. Je discuterai les observations que j'ai faites sur l'effet de cet exercice, les perspectives de mes élèves, ainsi que l'impact de cet exercice sur ma pratique.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	ii
Table des matières	iii
Remerciements	v
INTRODUCTION	1
Description du contexte.....	1
Définition du problème	2
Objectif du projet	3
REVUE DE LA LITTÉRATURE	4
Les approches dans l'enseignement de la grammaire	4
Pourquoi les élèves font-ils les erreurs d'orthographe grammaticale en dépit de leur connaissance grammaticale?.....	5
Comment peut-on mener les élèves à corriger eux-mêmes les erreurs d'orthographe grammaticale?	7
Résumé	9
LIENS À LA PRATIQUE	10
Questions de recherche en pratique	10
Contexte du projet	11
Vue d'ensemble de l'approche.....	12
Discussion du projet	15
Comparaison de l'activité de correction des dix erreurs avant et après l'unité	15
Comparaison de l'autocorrection de propre écriture avant et après l'unité	16
Observations pendant les leçons d'unité	17

Activité A	18
Activité B	19
L'aspect collaboratif de l'activité	21
Les remarques des participants	22
CONCLUSION	25
RÉFÉRENCES	29

Remerciements

J'aimerais remercier les instructrices de ce programme de maîtrise, surtout Martine Delsemme, Monique Bournot-Trites, Wendy Carr et Meike Wernicke-Heinrichs, pour leurs suggestions et leurs ressources qui m'ont aidé à la réalisation ce projet. J'aimerais aussi remercier ma famille pour le soutien et les encouragements qu'ils m'offrent toujours.

PREMIÈRE SECTION : INTRODUCTION

Au moyen d'activités progressives et collaboratives d'analyses métalinguistiques, j'ai lancé ce projet en souhaitant que les élèves apprennent à devenir plus critiques vis-à-vis des fautes de grammaire dans leur écriture et qu'ils aient plus de succès à s'auto-corriger.

Description du contexte

Je suis enseignante d'une classe de quatrième année dans un programme d'immersion française depuis trois ans dans une école située dans la ville de Surrey, Colombie-Britannique. J'enseigne tous les sujets en français à l'exception de l'anglais. Donc, 80 pour cent du temps se passe en français. Souvent, j'intègre la lecture et l'écriture dans l'enseignement d'autres sujets, tels que les sciences humaines et les sciences naturelles. Parvenus jusqu'en quatrième année, la plupart des élèves peuvent communiquer en français de façon fonctionnelle, en insérant toutefois quelques mots anglais de temps en temps, dans leurs productions orales et écrites. Ils ont aussi la connaissance de base en grammaire. Par exemple, ils peuvent construire des phrases simples, ils ont déjà appris à conjuguer les verbes réguliers et ils savent que les mots ont un genre féminin ou masculin. Ils ont aussi développé certaines compétences comme écrire un court paragraphe et utiliser un dictionnaire et le *Bescherelle* pour aider à conjuguer les verbes. Au début de l'année scolaire, je révise ces compétences et je vise à les développer davantage au cours de l'année.

Les élèves n'ont l'occasion d'utiliser le français qu'à l'école. La plupart des parents ne parlent pas le français et ils ont peu de connaissance de cette langue. La majorité des élèves ont les deux parents qui travaillent au moins à temps partiel. Alors, les élèves pratiquent ce qu'ils apprennent à l'école puisqu'il n'y a pas trop de soutien pour le français à la maison. C'est aussi pour cela, je crois, que la conscientisation aux règles grammaticales du français doit être faite à l'école le plus tôt possible. Je pense que les élèves de cet âge, ayant l'expérience avec le français

pendant quatre ans, ont la capacité d'apprendre les habiletés métalinguistiques de la langue. Je crois aussi qu'il ne faut pas enseigner la grammaire seulement par mémorisation et exercices, mais aussi en contexte et avec beaucoup d'interaction orale.

Définition du problème

J'enseigne aux élèves de quatrième année depuis trois ans et j'ai remarqué qu'ils ne comprennent pas ce que cela veut dire de « réviser leur écriture pour la grammaire ». Chaque fois que je leur demande de vérifier et de corriger les fautes, ils finissent par le faire en moins de quelques minutes. Ils comprennent qu'ils doivent chercher dans le dictionnaire l'orthographe des mots dont ils ne sont pas sûrs. Mais, quant à leur orthographe grammaticale, elle reste non corrigée. Puisque les élèves étaient capables de compléter correctement les feuilles d'exercice de grammaire, ce problème n'est pas créé par un manque de connaissance des règles de grammaire. J'en déduis qu'il y a d'autres raisons pour lesquelles ils ne peuvent pas remarquer les erreurs d'orthographe grammaticale:

- la méthode d'enseigner la grammaire par feuilles d'exercices n'est pas suffisante pour la maîtrise des règles,
- la méthode traditionnelle ne contextualise pas suffisamment l'application de leurs connaissances,
- pour les élèves d'immersion, il y a un manque d'environnement linguistique du français, alors ils ne peuvent pas utiliser leur intuition (par exemple, ils ne remarquent pas que **nous a regardé un film* ne sonne pas bien à l'oreille)

Donc, la méthode d'enseigner l'orthographe grammaticale par exercices répétitifs ou « à trous » n'est pas assez pour préparer les élèves à auto-corriger leur écriture.

Objectif du projet

Formulation de l'objectif

Au moyen d'activités progressives et collaboratives d'analyses métalinguistiques, il faut amener les enfants à reconnaître, à justifier et à corriger eux-mêmes les erreurs d'orthographe grammaticale à l'écrit.

Définition opérationnelle des termes

Les termes qui se trouvent dans l'objectif se définissent de façons suivantes:

- « **activités progressives** » fait référence aux tâches qui se complexifient graduellement.
- « **activités collaboratives** » fait référence aux discussions entre les membres du groupe, avec la classe et avec l'enseignant pour souligner les doutes, verbaliser les raisonnements et trouver les solutions ensemble.
- « **analyses métalinguistiques** » fait référence à la prise de conscience des règles de la langue, spécifiquement l'accord en nombre et en genre; par la suite, l'élève doit pouvoir appliquer ces règles dans la correction grammaticale des productions écrites.
- « **reconnaître des erreurs d'orthographe grammaticale** » fait référence à la détection des mots qui ne s'accordent pas en nombre ou en genre.
- « **justifier des erreurs d'orthographe grammaticale** » fait référence à l'explication orale de la raison pour laquelle l'erreur existe en se référant au contexte dans lequel le mot est employé.
- « **corriger soi-même les erreurs d'orthographe grammaticale** » fait référence à l'utilisation de ses connaissances pour faire le bon accord en genre et en nombre.

DEUXIÈME SECTION : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Les approches dans l'enseignement de la grammaire

L'apprentissage de la grammaire nécessite de diriger l'attention de l'apprenant à la forme de la langue (Ellis, 2008). Aujourd'hui, les deux types prédominants de l'enseignement de la grammaire dans la salle de classe sont l'approche déductive et l'approche inductive (Shrum et Glisan, 2010). L'approche déductive s'effectue par l'enseignement explicite où l'enseignant explique les règles et fournit des activités pour pratiquer la nouvelle structure. On voit aussi des manuels et des cahiers d'exercices de grammaire qui présentent les leçons de grammaire de telle manière: une boîte ou une page d'explication et d'exemples suivie des exercices mécaniques comme remplir le trou ou réécrire la phrase. Malheureusement, ce genre de pratique est souvent dépourvu de sens pour les élèves car ils ne sont pas capables d'engager leur habileté de résoudre des problèmes et d'utiliser la forme qu'ils ont apprise hors du contexte d'exercices (Adair-Hauck et Donato, 1994). De plus, la responsabilité de comprendre et de construire la connaissance reste sur les épaules des enseignants, et par conséquent, les élèves jouent un rôle passif dans l'apprentissage et sont niés l'occasion d'explorer, de résoudre le problème, et de construire par eux-mêmes la connaissance de la forme (Shrum et Glisan, 2010). De l'autre côté du spectre de l'enseignement de la grammaire est l'approche inductive qui rejette la nécessité de l'explication explicite de la grammaire. Du point de vue des chercheurs cognitifs, l'apprentissage de la langue est un processus cognitif qui se fait seul. Krashen (1985), Terrell (1977), Dulay et Burt (1973) argumentent que les élèves peuvent apprendre les règles de la langue naturellement par l'approche compréhensible de l'enseignant. Donc, quand l'enseignant explique suffisamment aux élèves la langue qu'ils comprennent sans porter l'attention à la règle, ils devront pouvoir faire des inductions aux règles de la langue. Mais, des recherches ont démontré que tout le

monde ne peut pas percevoir et induire le point grammatical présélectionné par l'enseignant. De plus, la découverte qu'ils ont faite par eux-mêmes sur la forme est souvent incorrecte et incomplète (Shrum et Glisan, 2010).

Une autre approche qui se situe plutôt entre ces deux extrémités de la dichotomie est l'approche dialogique. Du point de vue socioculturelle, l'apprentissage n'est pas seulement un processus cognitif mais aussi social (Lantolf, 1994) et cet aspect social n'est pas présent dans l'approche déductive ni l'approche inductive. Shrum et Glisan (2010) expliquent que l'approche dialogique tient compte de l'aspect collaboratif, dialogique et social de l'apprentissage. L'enseignant et ses élèves collaborent et construisent ensemble l'explication grammaticale de la forme étudiée. À l'aide des questions bien choisies, claires et directes de l'enseignant, les élèves sont dirigés à faire l'hypothèse et à généraliser le point grammatical. Ce dernier correspond au principe important de l'enseignement de Vygotsky (1978): l'échafaudage dans « la zone du développement proximal » de l'apprenant. L'enseignant facilite l'apprentissage et fournit l'aide au niveau de ses élèves. En élargissant simultanément la connaissance de ses élèves à partir de ce qu'ils savent sans les inonder d'informations et de détails, l'enseignant corrige aussi des méconnaissances à travers leurs discussions. Avec le temps, les élèves peuvent développer les habiletés à réfléchir sur les règles de grammaire, travailler en petit groupe pour résoudre les problèmes et présenter à la classe leurs observations et hypothèses (Fotos et Ellis, 1991).

Pourquoi les élèves font-ils les erreurs d'orthographe grammaticale en dépit de leur connaissance grammaticale?

Les élèves font et ne remarquent pas des erreurs de l'accord de genre et de nombre même quand ils connaissent les règles. La correction des erreurs d'orthographe grammaticale est un aspect de l'apprentissage de la langue française est long à maîtriser. Plusieurs recherches

suggèrent que c'est le cas non seulement chez les anglophones et les allophones mais aussi chez les francophones. Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol (2000) notent que les élèves ont de la difficulté à remarquer et à bien accorder la morphosyntaxe écrite du genre et du nombre parce que les marques morphologiques sont souvent silencieuses (« -s » et « -t », « -ait » et « aient », « -ée » et « -ées »). Au début, les enfants font l'erreur systématique d'écrire sans marquer le nombre (Fayol, Hupet et Largy, 1999; Gombert et al., 2000). Une fois qu'ils ont la connaissance des marques du nombre et du genre, il faut aussi savoir la fonction du mot, parce que les marques diffèrent selon la fonction du mot dans la phrase (Gombert et al., 2000). Par exemple, on ajoute « -s » au pluriel d'un nom tandis qu'on conjugue le verbe à la troisième personne du pluriel avec « -nt ». De plus, il faut aussi être capable de situer le sujet avec lequel le verbe s'accorde ou le nom que l'adjectif modifie afin de pouvoir l'accorder comme il faut. Fayol, Hupet et Largy (1999) ont trouvé dans leur recherche que les élèves de cinquième année (âgés de 10 ans) et les adultes peuvent automatiser l'accord sujet-verbe mais font plus d'erreurs quand le verbe ne suit pas tout de suite le sujet. Fayol et Largy (1992) classent les erreurs en catégories « novice » et « experte ». Ils expliquent qu'il y a différentes raisons cognitives qui causent le même type d'erreur grammaticale. Le niveau le plus bas est celui de la méconnaissance d'une règle (le manque de la connaissance déclarative), suivi de l'incapacité d'appliquer la règle (la connaissance procédurale). Les erreurs expertes démontrent un manque de capacité pour appliquer ces connaissances dans une phrase plus complexe.

Une fois que les élèves ont appris les règles des accords du genre et du nombre, on ne peut pas s'attendre à ce qu'ils ne fassent plus d'erreurs à l'écrit ou à l'oral. En communication orale, Lyster et Ranta (1997) ont remarqué que les enseignants ont la tendance à corriger les fautes des élèves en reformulant leurs paroles mais ce n'est pas du tout efficace. Les enseignants

doivent plutôt amener les élèves à s'auto-corriger en leur demandant de clarifier, en donnant un indice métalinguistique et en les incitant à reformuler leurs paroles ou en répétant l'erreur avec un changement d'intonation. Les auteurs appellent ces quatre moyens plus efficaces « la négociation de la forme », par laquelle les élèves sont plus activement engagés à raffiner leur langage. L'apprentissage de la correction de l'écriture exige également que les élèves soient impliqués. Truscott et Hsu (2008), à partir d'une expérience faite avec un groupe d'étudiants gradués ayant l'anglais comme langue étrangère, ont trouvé que souligner les erreurs dans leur écriture et les leur faire corriger n'a pas eu une grande valeur d'apprentissage. Bien que, pour le groupe d'étudiants qui ont eu les erreurs soulignées, le taux d'erreurs ait été réduit après la correction, une semaine plus tard, ce groupe faisait le même nombre d'erreurs dans leur nouvelle rédaction que ceux qui n'avaient pas eu les erreurs soulignées dans leur rédaction précédente. Donc, la négociation de la forme, ainsi que cet exemple de correction à l'écrit, démontrent que l'engagement actif des élèves est nécessaire pour avoir un effet prononcé dans leur développement de l'autocorrection. Bien qu'au début l'enseignant indique les erreurs aux élèves, il devra progressivement les faire travailler cette habileté (Nadon, 2007).

Comment peut-on mener les élèves à corriger eux-mêmes les erreurs d'orthographe grammaticale?

Afin que les élèves soient engagés à détecter leurs erreurs et à les corriger de façon autonome, il faut leur faire développer des habiletés métalinguistiques et leur faire « adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation » (Gombert, 1990, p. 11). Bien que la plupart des études sur les habiletés métalinguistiques soient faites avec les adultes, l'étude de Bouffard et Sarkar (2008) démontre qu'à travers les enregistrements de vidéo et des discussions guidées, les élèves âgés de 8 ans dans le programme d'immersion française peuvent

être entraînés à faire de l'analyse métalinguistique. Ils peuvent repérer et corriger leurs erreurs lexicales, phonologiques et grammaticales, et verbaliser leur analyse grammaticale de ces erreurs. Pour développer l'habileté métalinguistique des élèves, l'approche doit intégrer la métacognition. Portelance (2002) définit la métacognition comme un processus d'apprentissage qui évolue à partir de la conscientisation de sa manière d'apprendre et de ses activités mentales, en se rendant compte de ses lacunes et en étant capable de sélectionner des informations et ses ressources cognitives à utiliser. L'auteure énumère des composantes importantes du développement de la métacognition dont une est la facilitation de l'apprentissage par les enseignants. L'enseignant aide les élèves à se concentrer sur l'objet d'étude, les invite à utiliser consciemment leurs connaissances antérieures et les encourage à se poser des questions sur ce qu'ils savent et ne savent pas. Ceci est du même principe que l'approche dialogique de l'enseignement de la grammaire, comme discuté auparavant. Une autre composante importante de l'apprentissage métacognitif est l'interaction avec les pairs (van Lier, 1998; Portelance, 2002; Nadeau et Fisher, 2006). La théorie socioculturelle indique la résolution du problème à l'aide de discussions avec d'autres et mène au développement cognitif (Rogoff, 1990; Vygostky, 1978). Quand les élèves interagissent avec leurs pairs, ils apprennent l'un de l'autre, se posent des questions, reformulent et reconstruisent leurs connaissances tout en verbalisant et en étant conscients des informations qu'ils possèdent. Alors, l'enseignant doit donner l'occasion interactive aux élèves d'apprendre en pensant, en agissant et en parlant avec d'autres (van Lier, 1998). Plusieurs interventions liées à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale par la conscientisation de la langue à travers des discussions du groupe sont proposées dans les livres didactiques portant sur l'orthographe. Cogis (2005) suggère des activités comme la « dictée dialoguée », « l'atelier de négociation graphique » et « la dictée sans faute ». Toutes ces activités

nécessitent la collaboration des élèves. Les élèves doivent discuter de ce dont ils ne sont pas sûrs et chercher collectivement la solution.

Quand les élèves vérifient leur écriture pour les erreurs grammaticales, ils doivent utiliser leurs connaissances conditionnelles, ce qui veut dire retrouver et appliquer leurs connaissances déclaratives et leurs connaissances procédurales (Nadeau et Fisher, 2006). Dans l'expérience faite avec les élèves âgés de 10 ans et de 18-19 ans, Fayol et Largy (1992) ont trouvé que ces élèves ne font pas les erreurs qui sont seulement liées aux connaissances déclaratives et procédurales mais aussi qu'ils ne peuvent pas gérer leurs connaissances pour faire l'accord sujet-verbe dans un contexte plus complexe. Alors, ils suggèrent des tâches qui exigent le réinvestissement de ces connaissances. Pour réduire l'écart entre ce qu'ils savent et ce qu'ils transfèrent, il leur faut des activités où ils doivent observer pour résoudre un problème d'écriture en se servant de leurs connaissances antérieures et en discutant avec leurs pairs (Nadeau et Fisher, 2006). Ces auteurs avancent que les exercices à trous, comme conjuguer les verbes et faire l'accord des adjectifs en gras, n'exercent pas leur raisonnement en profondeur. Une tâche proposée qui ressemble à la véritable révision de texte est « l'exercice de correction de texte », où les élèves détectent les erreurs et les expliquent en fournissant des arguments, rendant ainsi les élèves actifs au niveau social et cognitif.

Résumé

La société a un regard élevé pour l'habileté à employer la grammaire correctement dans l'écriture. Il est difficile de se concentrer sur les idées d'écriture quand elle est pleine d'erreurs grammaticales susceptibles de nuire au sens. Il existe plusieurs façons d'enseigner la grammaire, mais il faut tenir compte des avantages et des lacunes par différentes approches car une seule ne peut convenir à tous les élèves. Il existe aussi différents moyens de corriger les élèves quand ils

font des fautes dont ils connaissent les règles. Cependant, il est encore plus important de développer l'autonomie chez les élèves afin qu'ils puissent s'auto-corriger. Ainsi, en considérant toutes les recherches liées à l'enseignement de la grammaire et à l'autocorrection de l'orthographe grammaticale, l'exercice de l'analyse des erreurs avec une approche dialogique semble utile pour engager activement les élèves à construire par eux-mêmes leurs connaissances sur les règles de l'accord en genre et en nombre et à les appliquer en s'auto-corrigeant. De plus, plusieurs recherches indiquent l'importance des conversations entre élèves sur le développement de la métacognition linguistique. Alors, cette étude vise à rechercher l'effet de l'analyse des erreurs en collaboration avec les pairs sur l'autocorrection de l'orthographe grammaticale.

TROISIÈME SECTION : LIENS À LA PRATIQUE

Questions de recherche en pratique

Les élèves ont de la difficulté à percevoir les erreurs grammaticales à l'écrit, alors sans doute ils ne se corrigent pas comme il faut quand nous leur demandons de le faire. Le but de cette recherche est de trouver un moyen pour les aider à appliquer leurs connaissances de l'accord en genre et en nombre lors de la correction de leur production écrite. À partir de la suggestion de Nadeau et Fisher (2006), il paraît que l'exercice de correction de texte et de l'analyse des erreurs aidera les élèves à faire attention aux marques du nombre et du genre. Alors, la question principale de cette investigation est :

En quoi l'exercice de l'analyse des erreurs sur l'accord en genre et en nombre va-t-il contribuer à aider les élèves à corriger eux-mêmes l'orthographe grammaticale dans leurs productions écrites?

Les recherches suggèrent aussi que l'analyse des erreurs exige des élèves de se servir des processus métacognitifs pour pouvoir repérer et transférer leurs connaissances antérieures. Une composante pour développer la métacognition, c'est de faire travailler les élèves en groupe. Alors, il est important de voir comment l'interaction avec les pairs pourra développer cette habileté. Donc, ma question secondaire est :

Comment les discussions en équipe vont-elles amener les élèves à développer leurs habiletés métalinguistiques?

Au moyen d'activités progressives et collaboratives d'analyses métalinguistiques, j'ai lancé ce projet en souhaitant que les élèves apprennent à devenir plus critiques vis-à-vis des fautes de grammaire dans leur écriture et qu'ils aient plus de succès à s'auto-corriger.

Contexte du projet

Le projet est une recherche en pratique. Le groupe de participants est constitué de ma classe de 26 élèves en quatrième année du programme d'immersion française. L'école est à double voie, avec deux tiers des élèves dans le programme anglophone et un tiers dans le programme d'immersion française. Le nombre d'étudiants dans l'école est à peu près de 500 élèves, de la maternelle à la 7^e année. Comme déjà mentionné dans la description du contexte, l'école se situe dans la ville de Surrey en Colombie-Britannique. La majorité des parents travaillent à temps plein ou à temps partiel. Quelques-uns s'impliquent dans des activités scolaires, mais ils ont peu de connaissances de la langue française. L'école a une orthopédagogue de français qui travaille deux jours par semaine avec toutes les classes d'immersion. D'habitude, une classe reçoit à peu près deux périodes de 30 à 45 minutes par semaine de soutien de l'orthopédagogue.

Ma classe est la seule classe de quatrième année en immersion française dans l'école. Sauf pour quelques élèves qui étaient dans une classe combinée de deuxième et troisième années, la plupart de ces élèves ont eu le même enseignant en troisième année. J'ai remarqué que les enfants de cet âge sont motivés, curieux, et ils n'ont pas trop de problème de comportement. Bien qu'au début de l'année ils étaient dépendants et avaient besoin d'être rassurés, au cours de l'année, ils commencent à devenir plus indépendants et sûrs d'eux-mêmes. Selon le test d'évaluation du professeur de troisième année, la plupart de ces élèves ont satisfait aux attentes d'écriture de la 3^e année sur l'échelle de normes de performances du ministère de l'éducation de la province (British Columbia Ministry of Education, 2002). Quelques élèves ont éprouvé quelques difficultés avec l'écriture, mais ils satisfaisaient minimalement aux attentes.

Vue d'ensemble de l'approche

Je fais l'exercice de correction de texte deux fois par semaine avec mes élèves durant huit semaines. Au cours de ces deux journées, les élèves ont cinq à huit erreurs à analyser pendant une période de 10 à 15 minutes en collaboration avec trois à quatre autres élèves. Pendant ce temps, je circule entre les groupes et, si nécessaire, je facilite la discussion. Ensuite, nous partageons en plénière et synthétisons ce dont ils ont discuté.

Le premier jour, les élèves reçoivent deux textes. Le premier texte contient les cinq erreurs à détecter et l'autre texte n'a aucune erreur (le corrigé). Les élèves comparent l'un avec l'autre pour identifier les différences (détecter les erreurs) et discutent pourquoi l'erreur devrait avoir une certaine marque d'accord. Le deuxième jour, les élèves ne reçoivent qu'un texte et ils doivent utiliser les connaissances qu'ils ont fait ressortir le premier jour pour retrouver les erreurs. Ce texte est différent de celui du premier jour mais comporte cinq à huit erreurs du même type.

Nous analysons des erreurs d'une règle d'accord à la fois. L'accent est mis sur les accords réguliers, bien qu'il soit possible des fois de soulever des discussions sur les exceptions. Les tâches se complexifient graduellement en difficulté et en longueur de texte, et elles sont du type 'spiralairé' où les acquis du début doivent être constamment réinvestis. L'intervention se déroule pendant huit semaines (Tableau 1).

Tableau 1. Le déroulement de l'exercice de l'analyse des erreurs

Semaine	Le type d'erreur ciblé	Les mots ciblés	Marque d'accord	Questions de guide d'analyse (si nécessaire)
1	Le nombre et l'accord	Les noms	avec « -s » ou sans « -s »	Quelle est la fonction du mot?
2	Le nombre et l'accord	Les noms qui finissent en -eu, -al, -au, -s, -z	par l'ajout d'un « s » ou d'un « x » ou le mot reste invariable	Quel mot te donne l'indice du genre ou du nombre? Où est le déterminant du nom?
3	Le genre et l'accord	Les adjectifs	par l'ajout d'un « e »	Quel mot l'adjectif modifie-t-il?
4	Le genre et l'accord	Les adjectifs qui finissent en -eux, -if, -euf	par changement de consonne et l'ajout d'un « e »	Comment se termine le mot? Quel est le sujet du verbe? Qui fait l'action?
5	Le genre, le nombre et l'accord	Les adjectifs	1. par l'ajout d'un « e » ou changement de consonne et l'ajout d'un « e » 2. par l'ajout d'un « s » ou reste invariable	Quel est l'infinitif du verbe? À quel temps se conjugue le verbe?
6	La personne et l'accord	Les verbes pour les trois personnes du singulier	des terminaisons propres (je -e, -s, -x tu -s, -x, il/elle -d, e, t)	
7	La personne et l'accord	Les verbes pour les trois personnes du pluriel	des terminaisons propres (nous -ons, vous -ez, Ils/elles -ent, -ont)	
8	Le genre, le nombre, la personne et l'accord	Les noms, les adjectifs et les verbes	toutes les marques discutées auparavant	

Discussion du projet

Comparaison de l'activité de correction des dix erreurs avant et après l'unité

Pour répondre à ma question principale, en quoi l'exercice de l'analyse des erreurs va-t-il contribuer à aider mes élèves à corriger eux-mêmes l'orthographe grammaticale dans leur écriture, avant de commencer l'unité, j'ai donné aux élèves un texte que j'avais créé qui contenait dix erreurs d'accord. Je leur ai demandé de trouver et de corriger les erreurs d'orthographe grammaticale. Pour pouvoir comparer l'habileté des élèves à corriger eux-mêmes les erreurs d'accord en genre et en nombre avant et après l'intervention, je leur ai donné la même tâche avec le même texte avant et après l'unité.

Le temps pris par la plupart des élèves pour trouver et pour corriger les erreurs était différent avant et après l'unité de l'analyse des erreurs. Avant l'intervention, tous les élèves sauf deux, n'avaient pris que deux à trois minutes pour corriger le texte, tandis qu'après avoir fait l'unité de l'analyse des erreurs, ils ont pris au moins cinq minutes et certains jusqu'à 15 minutes. Les outils qu'ils utilisaient pour repérer les erreurs de grammaire étaient aussi différents. Au début, la majorité se servait du dictionnaire anglais/français mais après huit semaines d'analyse des erreurs, ils se référaient plutôt aux affiches en classe portant sur la partie du discours et les règles d'accord. La moitié des élèves se référaient aussi au *Bescherelle*. Quelques élèves m'ont également demandé si certains mots étaient féminins ou masculins, montrant leur conscientisation de l'accord en genre. Si je disais que je ne pouvais pas y répondre, ils utilisaient un dictionnaire. Quant à la comparaison du nombre total d'erreurs retrouvées, le taux des erreurs corrigées après l'unité a augmenté chez tous les élèves, notamment dans la catégorie de l'accord du nombre des noms. Le nombre de mots encadrés qui ne comportaient pas d'erreurs était aussi réduit chez la majorité.

Bien que cette activité puisse être biaisée en tant que résultats à cause du fait que les élèves faisaient la même activité du même type pendant huit semaines, le résultat néanmoins démontre que l'activité est un moyen qui peut aider mes élèves de tous les niveaux d'habileté académique à devenir conscients à l'aspect de l'accord en genre et en nombre de la langue française. Avec la pratique de trouver et de corriger les erreurs, les élèves commencent aussi à se rendre compte que le dictionnaire n'est pas le seul outil et que la correction de l'écriture ne signifie pas seulement vérifier l'épellation du mot.

Comparaison de l'autocorrection de propre écriture avant et après l'unité

La deuxième façon de voir l'effet de ce projet est de leur demander d'écrire un court texte et de corriger la grammaire de leur propre écriture. Après l'intervention, je leur ai demandé de corriger, pour une autre fois, la grammaire de ce même texte qu'ils avaient écrit avant l'intervention. Cet exercice m'a permis de vérifier s'ils avaient amélioré leur habileté de repérer et de corriger des erreurs d'accord et s'ils avaient pu transférer cette habileté à la correction de leur propre écriture.

Quand je leur avais demandé de corriger la grammaire pour la première fois, un bon nombre d'élèves ne savaient pas ce que c'était la grammaire. Ils avaient 15 minutes à corriger, mais seulement trois à quatre élèves ont utilisé toute la période; la moitié des élèves ont dit avoir fini après une courte période de deux minutes. Dans un second temps, après huit semaines d'analyse des erreurs, bien qu'il y en ait encore qui ont fini de corriger après deux minutes, la plupart ont mis en moyenne six à sept minutes pour corriger la grammaire et d'autres jusqu'à 15 minutes. Les élèves se référaient aux affiches créées durant l'unité de l'analyse des erreurs pendant leur correction, et quelques-uns me demandaient le genre de certains mots. En comparant leur écriture, j'ai remarqué qu'à peu près trois quarts des élèves ont pu trouver et

corriger plus d'erreurs en accord de genre et de nombre après l'intervention. La moitié de la classe a au moins corrigé une à quatre erreurs de plus qu'avant l'intervention et à peu près un quart des élèves a trouvé cinq erreurs, et plus, qu'avant l'introduction de l'analyse des erreurs. Comme pour le résultat de l'exercice précédent, l'erreur la plus corrigée était aussi l'accord en nombre du nom et de l'article.

À travers cette activité, bien que l'analyse des erreurs soit utile à conscientiser par rapport aux règles de l'accord en genre et en nombre, j'ai remarqué que la connaissance ne se transfère pas chez tous mes élèves quant à la correction de la grammaire de leur propre écriture. C'est très probable que certains élèves n'aient pas bien compris les leçons de grammaire discutées pendant ces huit semaines et qu'ils aient besoin de plus de huit semaines pour les apprendre et les pratiquer. Ils ont peut-être aussi besoin de plus de pratiques avec des exemples authentiques, comme leur propre écriture pour bien transférer ce qu'ils apprennent en pratique. Aussi, le nombre et le type d'erreurs contenus dans chaque composition sont uniques, donc pour connaître exactement le taux de réussite des élèves et l'efficacité de l'activité de l'analyse des erreurs, il faut sans doute utiliser un plus grand échantillon et faire des analyses statistiques.

Observations pendant les leçons d'unité

Chaque semaine, les élèves font deux activités basées sur le même type d'erreur, Activité A et Activité B. Pour Activité A, les élèves reçoivent deux textes; un qui contient des phrases avec des erreurs que les élèves doivent détecter en se servant de l'autre texte (le corrigé) qui n'en a aucune. Je leur alloue quelques minutes pour trouver les erreurs indépendamment avant de leur donner le corrigé. Ensuite, ils ont du temps pour travailler avec le corrigé avant de discuter avec un groupe de 4 à 5 élèves. Pendant leur débat, je circule et je leur demande de trouver ce que les erreurs ont en commun et de penser aux façons dont ils pourraient savoir quand les mots doivent

avoir une certaine « marque » comme indiquée dans le corrigé. Nous résumons tous ensemble à la fin et je note leurs stratégies sur une affiche. L'activité B est un texte différent de celui de l'activité A mais comporte cinq à huit erreurs du même type. Les élèves ne reçoivent qu'un texte et ils doivent utiliser les connaissances discutées durant l'activité A pour retrouver les erreurs.

Activité A

Pendant la première semaine, la plupart des élèves ne trouvaient pas d'erreurs ou ils encerclaient les mots qui étaient corrects en supposant que le mot n'était pas bien épilé. Mais une fois qu'ils ont reçu le corrigé, ils pouvaient rapidement retrouver ce que les erreurs avaient en commun. Pourtant, à la 3^e ou 4^e semaine presque tous les élèves ont appris à faire attention aux terminaisons des mots.

J'ai remarqué, en observant leurs débats, que les élèves avaient souvent de la difficulté à commencer une discussion, surtout pendant les premières semaines. Ils avaient besoin d'une question spécifique, comme « Pourquoi tous ces mots ont un 's'? » pour diriger leur attention aux erreurs. Ils pouvaient utiliser leurs connaissances antérieures et répondre que la raison était parce que ces mots étaient au pluriel. Ensuite, ils avaient aussi besoin de questionnement pour les faire réfléchir davantage, par exemple « Comment sais-tu quand un nom est au pluriel? » J'ai observé que les élèves académiquement forts ont la tendance à mieux se concentrer et à dominer la discussion.

Lors de notre discussion plénière, j'ai remarqué que les élèves se rappelaient des termes *pluriel, singulier, féminin et masculin*. Ils faisaient aussi leurs propres généralisations et avaient leurs propres stratégies auxquelles je n'avais jamais pensé. La plus commune était de regarder le mot précédent pour savoir si le mot devait s'accorder en genre ou en nombre. Souvent, les élèves cherchaient l'article, comme *des, les, mes, tes, sa, plusieurs, beaucoup de, une*. Ce qui est

généralement le cas pour les noms pouvait l'être aussi pour les adjectifs, par exemple, le mot « succulente » dans « une pomme succulente » doit avoir un « e » à la fin parce qu'il y a le mot « une » à l'avant. Bien qu'ils ne soient pas familiers avec la partie du discours, que ce soit un nom, un adjectif, un verbe ou un article, les élèves ont trouvé des stratégies simples et directes autour de cette lacune.

Souvent notre discussion menait à un moment propice pour enseigner la grammaire. Après qu'ils m'ont donné leur stratégie, je leur enseignais des stratégies additionnelles, en impliquant une mini-leçon sur la partie du discours: un nom, un adjectif ou un verbe. Ensuite, je leur modélisais la stratégie de se questionner pour déterminer l'accord nécessaire. Par exemple, pour les adjectifs, comme dans la phrase « C'est une robe nettoyée », on pensait à haute voix: « qu'est-ce qui est *nettoyé*? C'est la robe, donc le mot *nettoyée* doit aussi être au féminin ». Puis, en utilisant cette stratégie, nous analysions les phrases ensemble.

Activité B

L'activité B se déroule après le lendemain de l'activité A. En se servant des affiches qui résument les règles travaillées de l'activité A, les élèves s'apercevaient rapidement que les erreurs de l'activité B étaient du même type. Ils travaillaient indépendamment pendant cinq minutes avant de comparer leurs réponses en groupe. J'ai remarqué que l'accord du nombre des noms ne causait pas trop de problème pour la plupart des élèves. Quant à l'accord des adjectifs, c'était évident que le niveau de difficulté était plus élevé pour la plupart. La majorité utilisait encore l'indice donnée par les articles comme explication de l'accord sans trop analyser la partie du discours ni le mot avec lequel s'accorde l'adjectif. Cependant, quelques élèves commençaient à démontrer une compréhension métacognitive: ils pouvaient retrouver les adjectifs, se questionner pour trouver le nom modifié par l'adjectif et justifier l'accord. Pour l'accord des

verbes, la majorité des élèves pouvaient retrouver les verbes d'action mais avaient plus de difficulté à trouver les verbes d'état. Ils n'avaient pas beaucoup de problème non plus à identifier le sujet du verbe en se demandant « Qui est-ce qui danse (verbe)? ». La difficulté avec les verbes venait plutôt lorsque les élèves devaient différencier les verbes conjugués de ceux à l'infinitif.

Quant à la dernière semaine où les erreurs de l'accord des noms, des adjectifs et des verbes étaient toutes mélangées, quelques élèves pouvaient différencier la plupart de ces trois parties du discours. Dans leur discussion, ils pouvaient justifier qu'un mot doit avoir « -ent » et non pas « -s » à la fin parce que c'était un verbe et non pas un nom. Pendant notre correction collective, je me suis aperçue que beaucoup d'élèves choisissaient de justifier la partie du discours d'un mot en remplaçant le mot à analyser par un mot équivalent au lieu de penser à la fonction du mot: *Ses parents adoptifs viennent d'une petite ville.* (On peut remplacer adoptifs par gentils, mais pas par danser ou chose.)

D'après mes observations faites durant l'unité et par cette approche dialogique, j'ai surtout appris comment mes élèves apprennent à développer le sens de la grammaire. Quelques-uns étaient capables d'analyser en étapes multiples mais d'autres sautaient directement à la généralisation et se posaient leurs propres questions pour se diriger. Comme indiqué dans les recherches au sujet des approches de l'enseignement de la grammaire, les élèves semblaient plus intéressés à découvrir le type d'erreur étudié et leurs propres stratégies qu'à comparer simplement les règles de grammaire données. Cependant, ils avaient sans doute besoin des questions qui les auraient aidés à réfléchir et du soutien de l'enseignant pour corriger leurs sur-généralisations et leurs méconnaissances.

L'aspect collaboratif de l'activité

Le développement des habiletés métalinguistiques a joué un rôle important dans cette étude, alors je me suis aussi servie d'un post-questionnaire en plus de mes propres observations afin de répondre à ma seconde question: Comment les discussions vont-elles amener les élèves à développer leurs habiletés métalinguistiques? Pendant que je circulais parmi les groupes, j'observais les interactions entre les membres. À partir des observations, j'ai noté dans mon journal comment les élèves menaient les discussions et comment ils s'entraidaient et se questionnaient. J'ai aussi noté les observations de leurs conversations pour voir s'il y avait une différence entre le niveau de leurs explications et les terminologies qu'ils utilisaient.

J'ai organisé les groupes de telle façon qu'il y avait un mélange de différents niveaux académiques et comportementaux. Dans chaque groupe, je m'assurais qu'il y avait au moins un à deux élèves qui étaient en général plus forts dans le domaine des conventions de l'écriture (la ponctuation, l'emploi des majuscules, l'épellation, la grammaire) selon l'échelle des *Normes de performance de l'écriture* du Ministère de l'éducation de la Colombie Britannique (2002) et en séparant ceux qui avaient en général plus de difficultés à se concentrer en classe. Premièrement, j'ai remarqué que ce n'était pas facile pour les élèves d'avoir une discussion où tout le monde participe. D'habitude, ceux qui sont plus forts en grammaire dominaient la discussion, tandis que ceux qui sont plus faibles académiquement perdaient la concentration. Je pouvais voir par les expressions sur leur visage qu'ils écoutaient mais ne pouvaient pas suivre. Nous avons dû discuter quelquefois comment travailler ensemble et partager la responsabilité. De temps en temps, je pouvais voir un élève qui expliquait individuellement à un autre élève qui finissait par comprendre. En écoutant les conversations, j'ai remarqué que plusieurs élèves avaient commencé à se servir du jargon et des stratégies dont nous discutons pendant notre partage en

classe. Ils utilisaient les mots « masculin/féminin », « singulier/pluriel », « le sujet du verbe », « qui est-ce qui fait l'action » et « délicieux décrit le gâteau » pour justifier leur réponse à leurs pairs.

Les remarques des participants

Un autre moyen d'évaluation pour répondre à la question principale de l'investigation est de comparer les connaissances des élèves au concept de « correction » avant et après l'intervention à l'aide d'un questionnaire. Pour que je puisse voir s'ils possédaient déjà des stratégies d'autocorrection avant le commencement de l'intervention et puis, après l'intervention, s'ils devenaient plus conscients de l'accord du genre et du nombre et s'ils avaient acquis de nouvelles stratégies pour s'auto-corriger, les élèves ont répondu aux questions telles que « Selon toi, que veut-dire 'Corriger la grammaire de ton écriture'? » et « Comment trouves-tu des fautes de grammaire dans ton écriture? »

La première question posée aux élèves concerne leur connaissance au sujet de la grammaire. En comparant leurs réponses du pré-questionnaire donné avant l'intervention et celles du post-questionnaire donné après l'intervention, j'ai remarqué que leur compréhension de la « grammaire » était devenue plus claire après l'intervention. Dans le pré-questionnaire, la majorité des élèves ne savaient pas ce que la grammaire voulait dire. Ils avaient répondu que « corriger la grammaire de ton écriture » voulait dire vérifier si les mots sont bien épelés. Quelques-uns avaient répondu que cela voulait dire corriger les mots qui sont en anglais au français et réviser la clarté du contenu du texte. Il n'y avait qu'un ou deux élèves qui avaient mentionné que corriger la grammaire signifiait vérifier si les verbes étaient bien conjugués. Après huit semaines d'analyse des erreurs, j'ai observé qu'ils avaient plus de confiance en répondant à cette question. Bien qu'un bon nombre d'élèves aient répondu que corriger la

grammaire voulait dire de corriger les fautes ou les mots dont on n'est pas sûr, la précision de leurs réponses s'est améliorée. À peu près la moitié de la classe a répondu que c'est de vérifier si les verbes étaient bien accordés. Plusieurs élèves ont aussi mentionné le genre, le nombre et l'accord des adjectifs.

La deuxième question et la troisième question posées aux élèves demandent ce qu'ils font pour trouver les erreurs grammaticales et pour les corriger. Les stratégies les plus mentionnées avant l'intervention était de lire et relire le texte pour « voir si ça sonne bien à l'oreille », suivie par « chercher dans le dictionnaire ». Celles-ci sont prévisibles car, selon les réponses de la première question, on peut remarquer que les élèves associaient la correction tout simplement avec la vérification de l'orthographe. Après les activités d'analyse des erreurs, les élèves connaissent plus de stratégies pour savoir si un mot est grammaticalement correct ou comment corriger la grammaire dans leur écriture. La plupart des élèves ont répondu qu'ils regardaient le mot en avant pour connaître le genre et le nombre du mot. Plusieurs élèves ont aussi dit qu'ils pouvaient se poser des questions sur la partie du discours du mot, et aussi sur le sujet du verbe ou avec quel mot l'adjectif s'accorde. D'autres stratégies sont aussi mentionnées comme: regarder les terminaisons des mots et utiliser le *Bescherelle*.

Donc, en comparant les deux questionnaires, j'ai remarqué qu'avant d'avoir fait les exercices d'analyse des erreurs, les élèves ne comprenaient pas ce que cela voulait dire lorsque l'enseignant leur demandait de corriger la grammaire. La plupart vérifiaient l'épellation du mot sans recourt aux stratégies et aux outils. Après avoir fait une série d'exercices guidés de repérage des erreurs, un bon nombre d'élèves sont devenus conscients du nombre, du genre et de la partie du discours. Ils sont aussi devenus plus conscients des stratégies telles qu'utiliser des mots d'indice et des questions qu'ils peuvent se poser.

Puisque plusieurs recherches suggèrent l'occasion de travailler ensemble sur le développement métacognitif, il est aussi important de savoir ce que les élèves pensent de ces exercices et de cet aspect collaboratif. Je leur ai donc aussi demandé s'ils pensaient que l'exercice de correction des erreurs les avait aidés à devenir de meilleurs correcteurs et s'ils pensaient que la discussion des erreurs en groupe les avait aidés à mieux reconnaître des erreurs. Au sujet de l'utilité de ces exercices, presque toute la classe a indiqué que les exercices les avaient aidés à devenir de meilleurs correcteurs. Leur raison principale était qu'ils avaient appris de nouvelles choses à propos de la grammaire, par exemple sur les verbes et comment en faire l'accord. Une autre raison mentionnée par plusieurs était que les exercices les avaient aidé à reconnaître les différents types d'erreurs grammaticales et ils connaissent maintenant les raisons de ces erreurs. De l'ensemble des élèves, un seul a mentionné que ces exercices ne l'ont pas aidé car il n'avait pas compris.

Quant à l'aspect collaboratif de ces exercices, la majorité des élèves ont trouvé que d'avoir travaillé en groupe les avaient aidés à retrouver les erreurs. La raison principale était parce qu'ils pouvaient s'entraider. Ils pouvaient se poser des questions et leurs amis pouvaient leur expliquer. Une autre raison c'était parce que quand ils comparaient les réponses, ils devaient en discuter et expliquer à leurs pairs pourquoi les mots qu'ils avaient trouvés contenaient des erreurs. Cela correspond au point de vue socioculturelle de l'apprentissage et à la recherche de van Lier (1998). Lorsque les élèves interagissent avec leurs pairs, ils apprennent l'un de l'autre, se posent des questions, reformulent et reconstruisent leurs connaissances tout en verbalisant et en étant conscients des informations qu'ils possèdent. Un petit nombre d'élèves n'ont pas trouvé le travail en groupe utile et ils ont indiqués que les raisons pour lesquelles le travail en groupe n'était pas bénéfique étaient parce qu'ils ne se sentaient pas à l'aise pour fournir des explications

en groupe ou parce qu'ils avaient des difficultés avec la dynamique du groupe. Certains élèves du groupe ne savaient pas les réponses donc ils n'ont pas participé, et certains ne s'entendaient pas bien ou ne pouvaient pas entendre car tout le monde parlait en même temps. Une élève forte académiquement a indiqué que le travail en groupe n'était pas utile car elle connaissait déjà toutes les réponses.

En résumé, les élèves ont trouvé que trouver et analyser les erreurs les ont aidés à devenir conscients de règles de l'accord en genre et en nombre. La plupart des élèves ressentaient leurs connaissances renforcées quand ils discutaient et justifiaient leur raisonnement à leurs camarades. Quant aux élèves plus faibles, ils semblaient mieux comprendre lorsque les élèves de leur âge leur expliquaient d'une façon variée et directe. Cependant, il est important de développer l'habileté de travailler ensemble afin d'optimiser la participation de tous les élèves.

QUATRIÈME SECTION : CONCLUSION

Le but de ce mémoire était d'explorer une façon de conscientiser mes élèves à l'orthographe grammaticale à travers l'exercice de l'analyse des erreurs. Avant mon étude, j'avais remarqué que mes élèves ne prenaient que quelques minutes pour réviser leur écriture et souvent ils ne distinguaient pas l'accord du genre et du nombre même quand ils pouvaient remplir les trous en travaillant avec des feuilles spécifiquement ciblées aux leçons de grammaire. Donc, après avoir fait des recherches liées à ce problème, j'ai décidé d'utiliser une tâche proposée par Nadeau et Fisher (2006) qui ressemble à la véritable révision de texte : l'exercice de correction de texte.

Ma première question était : En quoi l'exercice de l'analyse des erreurs sur l'accord en genre et en nombre va-t-il contribuer à aider mes élèves à corriger eux-mêmes l'orthographe

grammaticale dans leurs productions écrites? Selon mes observations et les comparaisons des corrections que mes élèves ont faites avant et après l'exercice et l'analyse des erreurs, j'ai vu que la plupart ont plus ou moins bénéficié de cet exercice similaire à ce qu'ils doivent faire quand ils corrigent la grammaire de leur écriture. Ils sont devenus plus conscients des règles qui existent en français sur l'accord des noms, des adjectifs et des verbes. Quelques élèves ont pu appliquer ces connaissances en profondeur tandis que d'autres ont seulement pu se rappeler des règles du pluriel des noms.

À travers ce projet, j'ai appris beaucoup et ceci influencera ma façon d'enseigner la grammaire dans le futur. Premièrement, j'ai remarqué que les élèves semblaient être plus engagés par cette approche dialogique. Au lieu d'écouter les règles que je leur présente, ils étaient plus curieux à découvrir par eux-mêmes la règle de la grammaire. Ils étaient fiers quand ils trouvaient le point commun entre toutes les erreurs de la semaine et la raison pour laquelle ces mots devaient avoir certaines marques morphologiques. Alors, dans le futur, je vais essayer d'utiliser plus souvent cette approche exploratoire pour introduire des leçons de grammaire. Deuxièmement, j'ai trouvé que mes élèves peuvent faire des analyses métalinguistiques à un certain niveau. Bien que leurs explications et stratégies soient simplifiées, elles fonctionnent souvent et ont beaucoup plus de sens pour eux que les analyses formelles que je leur enseignais. Par exemple, leur stratégie de « regarder le mot (l'article) qui est devant pour voir si c'est singulier/pluriel et masculin/féminin », est plus directe que de « penser à la partie du discours du mot en premier puis de trouver le nom que l'adjectif qualifie ». Donc, dans ma pratique, je commencerai par laisser faire les élèves dans leurs explications et leurs stratégies avant d'introduire les miennes. Troisièmement, les élèves ont besoin de beaucoup de pratique. À la fin de cet exercice, ils ont seulement réussi à trouver quelques erreurs d'orthographe grammaticale

dans leur propre écriture. Alors, pour qu'ils transfèrent leurs connaissances en pratique, il faudra que je fasse des exercices de ce genre avec des exemples authentiques. Quatrièmement, j'ai remarqué que mes élèves peuvent repérer les erreurs quand elles sont du même type, mais quand elles sont de types différents ou mélangés, j'ai trouvé qu'ils ont de la difficulté à se concentrer sur un type à la fois. C'est le même problème quand je leur demande de corriger leur écriture car il y a beaucoup de choses à vérifier : le sens du texte, l'organisation, la ponctuation, ainsi que des différents types d'erreur grammaticale. Il ferait mieux de travailler un point spécifique à la fois.

Ma question secondaire était : Comment les discussions en équipe vont-elles amener les élèves à développer leurs habiletés métalinguistiques? Elle porte aussi sur un point de ma pratique. Donner la chance de s'entraider est bénéfique pour les élèves de tous les niveaux de compréhension grammaticale. Les élèves qui sont faibles et timides pouvaient demander de l'aide à leurs amis quand ils étaient en petit groupe et pouvaient recevoir une attention individuelle. Comme mentionné plus tôt, les explications métalinguistiques qu'ils reçoivent sont souvent plus directes et plus faciles pour eux à se rappeler. En même temps, pour les élèves qui ont bien compris les règles, cela leur donnait l'occasion de renforcer leur connaissance et de développer leurs habiletés métalinguistiques quand ils devaient verbaliser leurs justifications. Cependant, il y avait des désavantages à travailler en groupe tels que les mésententes et la difficulté à se coordonner. À l'avenir, je pense que j'essayerai plutôt de les faire travailler en pair, un élève fort avec un élève faible.

Apprendre la grammaire et pouvoir l'appliquer en communication est une partie très importante de l'apprentissage d'une langue. J'ai beaucoup appris au sujet de l'apprentissage de mes élèves à travers l'analyse des erreurs sur l'orthographe grammaticale et sur les diverses façons de conscientiser les élèves aux règles fondamentales d'accord en français. J'espère que

cette discussion de mes observations et de mes analyses servira comme un aperçu utile pour les autres enseignants de langue française.

RÉFÉRENCES

- Adair-Hauck, B., & Donato, R. (1994). Foreign language explanations within the zone of proximal development. *The Canadian Modern Language Review*, 50(3), 532-557.
- Bouffard, L., & Sakar M. (2008). Training 8-year old French immersion students on metalinguistic analysis. *Language Awareness*, 17(1), 3-24.
- British Columbia Ministry of Education (2002). *Normes de performance : Écriture -- programme d'immersion de la 2^e année à la 10^e année (années paires)*. Retrieved June 31, 2010 from http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/nef-2a10.pdf
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris: Delagrave Édition.
- Dulay, H., & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23(2), 245-258.
- Ellis, R. (2008). *Principles of instructed second language acquisition*. CAL Digest. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Retrieved July 6, 2010 from http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/Instructed2ndLangFinalWeb.pdf
- Fayol, M., Hupet, M., & Largy, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written French: From novices to experts' errors. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(2), 153-174.
- Fayol, M., & Largy, P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95(1), 80-98.
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25(4), 605-628.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.

- Gombert, J.-E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., & Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris: Nathan Pédagogie.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. New York: Longman.
- Lantolf, J.P. (1994). Sociocultural theory and second language learning: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 78(4), 418-420.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle: La comprendre et l'enseigner*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Nadon, Y. (2007). *Écrire au primaire: Réflexions et pratiques*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Portelance, L. (2002). Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques. *Revue vie pédagogique*, 122, 20-23.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking, cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Shrum, J. L., & Glisan, E. W. (2010). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction* (4th ed.). Toronto, ON: Thomson Heinle.
- Terrell, T. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *The Modern Language Journal*, 61(7), 325-337.
- Truscott, J., & Hsu, A.Y. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17(4), 292–305.
- van Lier, L. (1998) The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness*, 7(3), 128–145.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Cambridge, MA: Harvard University Press.