

Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences?

Marie Nadeau, Université du Québec à Montréal (UQAM), Canada
Carole Fisher, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Canada

(Version définitive du manuscrit reçu le 15 décembre, 2011)

Cet article présente une synthèse des recherches en psychologie cognitive sur les connaissances implicites et explicites et leur mode d'apprentissage du point de vue de la didactique du français écrit, particulièrement pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale, afin d'en extraire les conséquences pour l'enseignement. Des exercices de grammaire dans du matériel scolaire sont ensuite analysés sous cet angle pour déterminer à quel point ils permettent de préparer l'élève à la maîtrise de la morphographie dans les textes qu'il écrit. Il en ressort que les exercices devant lesquels se retrouvent les élèves ne semblent développer bien ni les connaissances explicites ni les connaissances implicites. Enfin, les premiers résultats d'une expérimentation de la *dictée 0 faute* et de la *phrase dictée du jour* dans 21 classes du primaire et du secondaire montrent que l'appropriation de connaissances explicites sur la langue a un effet positif important sur la gestion des accords à l'écrit.

Introduction

L'orthographe du français est un système dont l'acquisition se fait difficilement, en particulier dans sa composante morphographique en raison des accords grammaticaux. Cette difficulté s'explique par le caractère largement silencieux des marques de genre, de nombre, de personne. Par exemple, en français, *livres* (nom pluriel) se prononce comme *livre* (nom singulier) contrairement à l'espagnol et à l'anglais, où *libros* se distingue oralement de *libro* en espagnol, comme *books* et *book* en anglais malgré l'orthographe de cette langue réputée pour son opacité. Ainsi, les mots écrits du français sont, comme le note Jaffré (1995), « des structures à géométrie variable ».

Si l'opacité du système orthographique français et la difficulté que pose en écriture sa morphologie flexionnelle fait consensus, dans l'acquisition de ce système, deux forces semblent s'opposer. D'une part, de nombreuses recherches font voir le rôle des connaissances implicites dans les apprentissages orthographiques, non seulement

pour l'orthographe lexicale mais également pour ce qui concerne les accords grammaticaux du français; d'autre part, des recherches sur le rôle des connaissances explicites sur le fonctionnement de la langue en lecture-écriture montrent qu'elles sont incontournables pour la maîtrise de l'écrit, en particulier dans le cas des accords. Le problème, pour la didactique du français écrit, réside dans le fait que chaque type de connaissance, implicites et explicites, est le fruit d'un mode d'apprentissage différent conduisant à des méthodes d'enseignement qui peuvent s'opposer, voire se contredire.

La question de la nature des savoirs à développer dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale est donc fondamentale pour le didacticien étant donné ses répercussions sur l'orientation des pratiques à privilégier dans la classe. De plus, l'importance de la compréhension du rôle des connaissances implicites et explicites dans l'apprentissage de la morphographie n'est pas spécifique au français. Des choix orthographiques qui dépendent de notions grammaticales existent dans d'autres systèmes orthographiques comme celui de l'anglais, du hollandais et même de l'espagnol¹, bien que ces difficultés soient moins présentes qu'en français.

Cet article poursuit deux objectifs. Le premier est de présenter les caractéristiques de chaque type de connaissances, implicites et explicites, et le mode d'apprentissage qui en découle d'après des recherches récentes en psychologie cognitive et en didactique du français afin d'en dégager les avantages et les limites pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

Le second objectif est d'examiner les activités grammaticales proposées dans le matériel didactique (les « exercices ») sous l'angle des connaissances requises pour y répondre et les réussir: Quelles activités développent plutôt des connaissances implicites? Lesquelles exercent des connaissances explicites? À quel point permettent-elles de préparer l'élève à la maîtrise de la morphographie dans les textes qu'il écrit? Nous pensons que les enseignants devraient être sensibilisés aux différences entre ces types de connaissances et leurs conséquences sur l'apprentissage des élèves afin de leur proposer des activités en toute connaissance de cause.

Les connaissances implicites et leur mode d'apprentissage

Comme l'indique leur nom, les connaissances implicites sont des connaissances dont l'individu n'a pas conscience, elles sont non verbalisables et donnent lieu à un sentiment puissant d'intuition, puisque l'apprenant n'est pas conscient de son savoir alors même qu'il fait preuve d'une capacité à l'utiliser. Les connaissances implicites s'avèrent également durables car peu affectées par le temps ou par une tâche secondaire (Gasparini, 2004). Ces caractéristiques s'appliquent dans des domaines très divers dont celui du langage et de l'orthographe.

Par exemple, Pacton, Perruchet, Fayol et Cleeremans (2001) obtiennent un taux de 82% de réussite dans une tâche de tri de mots potentiellement corrects en français chez des élèves de 1^{re} année. Devant une paire de pseudomots comme *nnulor* / *nullor*, ces élèves choisissent surtout *nullor* comme mot potentiellement acceptable mais pas *nnulor*. Ainsi les élèves se montrent très tôt sensibles à des régularités de leur langue écrite qui ne leur sont pas explicitement enseignées comme le fait qu'une consonne n'est jamais doublée en début de mot en français.

Ce type de connaissances a été mis à jour, entre autres, par les recherches sur l'apprentissage de grammaires artificielles dont Reber a été un des précurseur dans les années 1960 (voir Nicolas, 1996, pour un historique des recherches dans le domaine). Dans ces expériences, on expose un apprenant à des séquences de consonnes produites selon des règles complexes (i.e. une grammaire artificielle) sans l'avertir de l'existence de telles règles avant la fin de la phase d'apprentissage. On lui demande ensuite de dire si de nouvelles séquences de consonnes constituent ou non une séquence issue de cette grammaire artificielle (i.e. jugement de grammaticalité). Les résultats de ces études montrent que les apprenants sont capables de trier relativement bien entre de « bonnes » et de « mauvaises » séquences de consonnes (utilisation des connaissances) alors qu'ils demeurent incapables d'en donner les règles. Ils n'ont donc pas acquis une connaissance explicite de cette grammaire, mais en ont une connaissance implicite, inconsciente, tout comme les jeunes enfants qui apprennent à parler sont capables de produire des phrases sans connaître les règles de la grammaire qu'ils utilisent.

Dans ses premières recherches, Reber attribuait la réussite de l'identification des séquences de consonnes des grammaires artificielles à l'apprentissage implicite de leurs

règles abstraites. Toutefois, l'existence de telles règles abstraites et inconscientes a été remise en question. Perruchet et Nicolas (1998) font remarquer à juste titre qu'il faut considérer l'information réellement utilisée par l'apprenant et non les règles abstraites qui ont servi à la construction du matériel expérimental. Ces chercheurs définissent alors l'apprentissage implicite sans mentionner l'abstraction inconsciente de règles mais en confirmant l'absence de recours à des connaissances explicites : « L'apprentissage implicite désigne un mode adaptatif dans lequel le comportement d'un sujet devient sensible à la structure d'une situation, sans que cette adaptation ne soit imputable à l'exploitation intentionnelle de la connaissance explicite de la structure. » (Perruchet & Nicolas 1998: 19).

Les recherches récentes démontrent que l'apprentissage implicite se produit grâce à la fréquence d'association de certains éléments, et ce, indépendamment de l'intention de l'apprenant (Perruchet & Pacton, 2004; Gombert, 2006; Lété 2006; Deacon, Conrad & Pacton, 2008). Cette fréquence d'exposition à des éléments associés apparaît comme fondamentale ; comme le dit Gombert (2006: 73), « le moteur des apprentissages implicites est de nature fréquentielle ».

Nous avons vu ci-dessus que de très jeunes enfants sont sensibles aux régularités de l'orthographe lexicale. Mais du côté de l'orthographe grammaticale, des recherches mettent également en évidence un effet de fréquence: un nom vu fréquemment au pluriel (ex. : *parents*, *bottes*) aura tendance à être écrit au pluriel, même dans un contexte singulier (et vice-versa pour un nom fréquemment vu au singulier comme *pluie*). L'orthographe de ces mots dont la graphie varie peu dans la réalité des occurrences auxquelles l'apprenant a été exposé aurait donc été apprise implicitement dans son entier (Largy, Cousin & Fayol, 2004). Notons toutefois que dans cette recherche, il semble que l'apprentissage ne se soit pas révélé durable, contrairement aux caractéristiques présentées plus haut.

L'effet de fréquence se retrouve également dans la réalisation des accords impliquant plusieurs mots. Par exemple, dans l'accord nominal, la procédure déclenchée par la présence de *les* ou *des* et qui consiste à ajouter un *-s* à la fin du mot qui suit est un bon exemple de ces connaissances implicites, avec les erreurs que cette procédure engendre (ex. : *il les *portes*). Dans diverses expériences, Fayol et ses collaborateurs

(entre autres, Fayol & Got, 1991; Fayol, Largy & Lemaire, 1994; Fayol, Hupet & Largy, 1999) se sont intéressés à cette automatiser de la procédure d'accord qui se manifeste chez les scripteurs adultes en raison du fréquent usage dans les textes de structures où les accords se réalisent entre deux mots qui se suivent (*les voisins arrivent*), des accords de proximité. Guyon (2003) parle à ce propos de conditionnement qui ne ferait pas intervenir l'identification des classes de mots.

L'influence de l'oral dans la réussite des accords est une autre manifestation des connaissances implicites dans ce domaine. En effet, la production langagière orale est bien reconnue comme étant le produit de connaissances implicites (Ellis, 2006). Des recherches ont montré qu'en présence d'une trace orale du pluriel, l'accord est mieux réussi en français, bien que la marque d'accord écrite en fin de mot demeure elle-même toujours silencieuse (ex., la variation du radical de certains verbes – *il doit* [i l d w a] - *ils doivent* [i l d w a v], ou la liaison -*ils arrivent* [i l z a r i v], *des oiseaux* [d e z w a z o], distinguent oralement le pluriel du singulier) (Largy & Fayol, 2001; Nadeau, Matute & Gonzales-Reyes, 2005; Nadeau & Fisher, 2009).

À l'inverse, lorsqu'il y a homophonie entre deux marques grammaticales différentes graphiquement, cela engendre de nombreuses erreurs en français, mais aussi dans d'autres langues. Pour Van Gelderen (2006), il est clair qu'en hollandais, la difficulté des scripteurs à maîtriser une partie de la morphologie verbale de leur langue écrite est causée par l'homophonie de ces marques à l'oral. Dans ces cas, le recours aux connaissances implicites de l'oral n'est d'aucun secours.

Enfin, précisons que les apprentissages implicites se produisent par une exposition fréquente à des *exemples positifs* seulement (Perruchet & Nicolas, 1998), ce qui entraîne des conséquences importantes pour l'enseignement, particulièrement dans le traitement des erreurs sur lesquelles il ne faudrait pas attirer l'attention de l'apprenant (Rey, Pacton & Perruchet, 2005). En effet, si l'intention d'apprendre n'influence pas la qualité des apprentissages implicites, l'attention y joue un rôle essentiel (Perruchet & Pacton, 2004; Lété, 2006).

En somme, pour favoriser les apprentissages implicites en orthographe, y compris dans sa composante morphographique, l'enseignant doit exposer les élèves à de nombreux exemples des structures à mémoriser en attirant leur attention sur ces structures

sans qu'ils aient nécessairement l'intention d'apprendre et surtout sans exposer les élèves aux erreurs mais seulement à des exemples positifs. Il devient donc néfaste d'identifier et d'expliquer les erreurs aux élèves car en attirant ainsi leur attention, ils risquent d'enregistrer l'erreur en mémoire implicite. Rey, Pacton et Perruchet (2004) conseillent en effet de réduire, dans l'enseignement, l'attention portée aux erreurs orthographiques afin de ne pas nuire aux apprentissages implicites. Pour leur part, Largy, Cousin, Dédéyan et Fayol (2004: 43) s'interrogent sur la valeur de certains exercices grammaticaux :

On peut désormais se demander s'il est aussi judicieux que cela de présenter conjointement au cours d'une même leçon (ou de façon répétée au cours d'exercices) deux mots qui, à terme, devront être distingués (e.g., «et / est», «ou / où», «ces / ses»).

À la lumière de ce champ de recherche, certaines pratiques en didactique du français devraient être plus largement mises en place et d'autres remises en question. Considérons par exemple la pratique qui consiste à accorder aux élèves un temps de classe quotidien consacré à la lecture individuelle, pour le plaisir (et non à l'écoute de l'enseignant ni à la réalisation de tâches scolaires). Il est raisonnable de croire que les bienfaits observés de cette pratique simple et non interventionniste réside dans les apprentissages implicites de la langue réalisés lors de ces périodes de lecture. Cette pratique est donc à promouvoir tandis que les exercices sur les homophones tels que décrits ci-dessus seraient à proscrire.

Tout serait simple si les connaissances implicites suffisaient pour que l'élève atteigne le niveau de compétence souhaité. Or, les connaissances implicites présentent des limites importantes: certaines règles résistent à un apprentissage implicite, les possibilités de transfert des apprentissages implicites sont limitées et surtout, ce type d'apprentissage plafonne bien en dessous du niveau exigé en écriture chez les élèves.

En effet, une première contrainte qui affecte l'apprentissage implicite est la distance entre les éléments à associer. Selon Perruchet et Pacton (2004), ces apprentissages se produisent dans un *empan limité*. Leur éloignement fait diminuer rapidement la possibilité de les associer. Ainsi, toutes les structures ne pourraient pas être détectées par apprentissage implicite. Si des éléments se trouvent assez proches pour être perçus en même temps, comme la préposition « en » et la terminaison – *ant* du participe

présent (*en marchant ; en allant*), cette règle peut alors être apprise implicitement, mais ce n'est pas le cas d'une règle comme celle de l'accord des participes passés dans les verbes pronominaux en raison de la rareté de ces structures dans les textes mais aussi du fait que cette règle peut s'appliquer dans une structure et non dans une autre pourtant identique en apparence (l'accord ne s'applique pas dans *elles se sont téléphoné*, l'accord se réalise dans *elles se sont regardées*). Une telle règle devrait surement faire l'objet d'une réforme, mais même une règle d'application fréquente comme l'accord du verbe avec le sujet requiert une analyse à cause de la variété des structures que les élèves produisent (sujet avec GN coordonnés, sujet inversé, présence d'une expansion plus ou moins longue, verbes coordonnés sans répétition du sujet, etc.). Ces structures, moins fréquentes, nécessitent d'être analysées et que la procédure d'accord soit appliquée consciemment pour être réussies comme nous le verrons à propos des apprentissages explicites à la section suivante.

Les faibles possibilités de transfert à d'autres situations constituent une autre limite des apprentissages implicites (Gasparini 2004). Même quand les régularités pourraient s'énoncer sous forme de règles, les enfants ne les *extraient pas*, ne les *verbalisent pas* et ne les *généralisent pas* à tous les cas possibles (Pacton & Perruchet, 2006). En ce qui concerne la réussite des accords en français écrit, il semble donc que les scripteurs soient confinés aux accords de proximité, donc aux accords les plus simples, alors que les pionniers des recherches sur les apprentissages implicites pensaient que ceux-ci convenaient mieux à l'apprentissage de règles complexes.

Enfin, une 3^e limite des apprentissages implicites en orthographe réside dans le fait que le niveau de réussite atteint par ce mode d'apprentissage peut être satisfaisant pour le chercheur tout en étant socialement et scolairement très peu satisfaisant. Dans les recherches sur les apprentissages implicites, on considère qu'il y a eu apprentissage lorsque le taux de réussite au test des chercheurs est « supérieur à ce que le hasard permettrait d'attendre » (Perruchet & Nicolas, 1998: 19). Mentionnons également que le caractère significatif de cette différence est toujours validé par des tests statistiques. Selon Gasparini (2004), les taux de réussite dans les recherches sur les apprentissages implicites des grammaires artificielles se situent généralement autour de 70% alors qu'un

taux attribuable au pur hasard serait de 50% puisque ces tests présentent un choix de réponse binaire.

Dans des recherches sur les apprentissages implicites en orthographe et en grammaire, le taux de réussite peut parfois être plus élevé comme dans l'étude mentionnée précédemment de Pacton, *et al.*, (2001) dans laquelle le taux de réussite atteignait 82% avec des élèves de 1^{re} année. Toutefois, Rey, Pacton et Perruchet (2005), qui ont conclu de diverses expérimentations que le fait de montrer seulement la bonne graphie (de non mots) permet de la retenir mieux que lorsque la phase d'apprentissage présente aussi des erreurs avec rétroactions, obtiennent de 58% à 65% de réussite dans les expérimentations qui présentent des exemples positifs seulement. Il semble qu'en syntaxe, les taux de réussite peuvent également être très faibles tout en s'avérant significatifs, donc supérieurs au hasard. C'est le cas dans une recherche de Winitz et Sagarna (2007) sur l'apprentissage implicite de l'usage des verbes *ser* et *estar* chez des apprenants d'espagnol langue seconde après deux ans d'études sans enseignement de la grammaire (approche communicative). Les 80 étudiants de lycée ont obtenu un taux moyen de 55% de réussite dans un test de 100 phrases présentant un choix entre les deux verbes. Ce taux s'avère statistiquement significatif donc supérieur au hasard, mais oh combien décevant pour un apprenant comme pour un enseignant!

Il va sans dire que la réussite de l'orthographe grammaticale dans un texte en français est une tâche infiniment plus difficile et complexe qu'un test à choix de réponse binaire; pourtant les taux de réussite exigés en milieu scolaire sont beaucoup plus élevés. Par exemple, dans un examen national de 6^e année en France, une question consiste à écrire un texte de 5 lignes, soit environ 50 mots; l'orthographe grammaticale y est jugée réussie si le texte contient au maximum 3 erreurs, soit 6% d'erreur ou 94% de réussite chez des élèves de 11-12 ans. Au Québec, le taux d'erreur toléré dans une dissertation littéraire de 900 mots certifiant la maîtrise de la langue après 13 années de scolarité est de 3%, soit moins de 30 erreurs, toutes catégories confondues (lexicales, grammaticales, syntaxe et ponctuation). De plus, cette tolérance de 30 erreurs est très souvent jugée comme étant trop permissive dans les médias.

Il semble clair que les apprentissages implicites ne suffisent pas pour atteindre la réussite souhaitée dans la maîtrise de l'orthographe française, malgré leur grand avantage

qui est de requérir peu de ressources attentionnelles une fois apprises. Du point de vue de l'enseignement, le mode d'apprentissage des connaissances implicites, basé sur la fréquence d'exposition à des exemples positifs seulement, se trouve en contradiction avec les approches socioconstructivistes de l'enseignement qui elles, préconisent le traitement en profondeur de l'erreur (Reuter, 1996; Barth, 2002 ; Nadeau & Fisher, 2006). Nous verrons dans la section suivante que ces approches conviennent bien aux apprentissages explicites, et doivent donc, comme le pensent plusieurs (Largy, *et al.*, 2004; et Gombert, 2006, entre autres), être considérées en complémentarité.

Les connaissances explicites et leur mode d'apprentissage

Les connaissances explicites sont celles que le sujet est capable de verbaliser et de contrôler intentionnellement. Il s'agit bien, ici, de métacognition et plus précisément, dans le domaine du langage, de la conscience métalinguistique, mieux connue des didacticiens de la langue première que celui des connaissances implicites. L'importance de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture n'est plus à démontrer.

La *conscience de savoir* qui caractérise les apprentissages explicites fait en sorte que le niveau de performance dans des tâches qui sollicitent de telles connaissances se trouve généralement corrélé positivement, selon Gasparini (2004), au degré de certitude qu'a le sujet à propos de sa réponse (contrairement à ce qui se passe avec des connaissances implicites). Le sujet sait ce qu'il connaît bien ou ce dont il est moins sûr et arrive ainsi à prédire adéquatement sa performance.

Les connaissances explicites ne concernent pas uniquement les connaissances déclaratives comme les règles de grammaire, mais aussi des procédures que le sujet applique consciemment. Selon Jaffré (1995: 149), « savoir écrire les mots, c'est être capable d'analyser leur structure linguistique pour en maîtriser la variation graphique. »

Dans la série d'études sur l'accord sujet-verbe de Fayol et ses collaborateurs (entre autres, Fayol & Got, 1991; Fayol *et al.*, 1994; Fayol *et al.*, 1999), les scripteurs adultes ne font pas d'erreurs dans des phrases comme *Le chien des voisins arrive. Les chiens du voisin arrivent*, bien qu'il ne s'agisse pas d'accords de proximité, mais cette réussite se produit seulement lorsque la tâche d'écriture est simple comme dans une dictée. Des erreurs apparaissent toutefois chez les adultes lorsque la tâche se complexifie

par l'ajout d'une tâche secondaire (comme compter des « bips » en même temps qu'écrire) parce que l'adulte se retrouve alors en surcharge cognitive. Pour expliquer l'évitement de l'accord par proximité dans les situations sans surcharge cognitive, ces chercheurs postulent l'existence d'un mécanisme de contrôle, ou « *monitoring* », dans lequel les connaissances grammaticales et les habiletés d'analyse jouent un rôle important. Il s'agit bien, dans ce cas, de connaissances explicites de la grammaire.

Ainsi, les connaissances explicites sont coûteuses sur le plan cognitif. Appliquer une procédure d'accord consciemment est un processus long et lourd, surtout au début de l'apprentissage, mais heureusement, à la longue, elles s'utilisent de plus en plus facilement et exigent moins d'attention (Gombert, 2006).

Malgré leur coût cognitif au début de l'apprentissage d'une langue écrite comme le français, les connaissances explicites sont incontournables. Selon Gombert (2006: 73-74):

L'apprentissage explicite (conscient) de la lecture (et de l'orthographe) et les hypothèses que l'élève élabore, construisent progressivement un ensemble de connaissances explicites que le lecteur peut utiliser intentionnellement pour compléter ou contrôler le produit des traitements automatiques. [...] Prendre en compte le versant implicite de l'apprentissage ne diminue donc en rien l'importance de son versant conscient.

La nécessité de connaissances explicites ne concerne pas seulement l'orthographe et la lecture de mots. Gaux et Gombert (1999) ont montré que la conscience morphosyntaxique jouait un rôle dans la compréhension en lecture : parmi 83 élèves de 12 ans, seuls les bons lecteurs, forts en compréhension, atteignaient un niveau élevé de réussite à la fois dans des tests évaluant les connaissances morphosyntaxiques explicites et dans ceux évaluant les connaissances implicites de la morphosyntaxe.

Les recherches sur la compréhension en lecture montrent d'ailleurs de plus en plus l'importance de toutes les composantes de la conscience métalinguistique, de la phonologie jusqu'aux structures de textes (Westby, 2004).

Le mode d'apprentissage des connaissances explicites diffère grandement du mode d'apprentissage implicite. Il présuppose un mode de pensée hypothético-déductif tel qu'adopté en résolution de problèmes et implique la formulation d'hypothèses et leur vérification, l'application de règles explicites et d'autres processus conscients similaires.

Il s'agit d'un mode d'apprentissage efficace si les éléments à mettre en relation peuvent être assez facilement discriminés, si l'information pertinente ne se trouve pas brouillée parmi un trop grand nombre de facteurs qui dépasserait alors les limites de ce qu'on peut traiter consciemment (Gasparini, 2004).

Les démarches d'enseignement relevant du socioconstructivisme pour l'apprentissage de concepts abstraits conviennent bien aux caractéristiques de l'apprentissage explicite. Évoquons très brièvement quelques fondements de ce courant important (voir Nadeau et Fisher, 2006, pour une synthèse avec des applications en grammaire). En effet, Barth (1987 et 2002), s'inspirant des théories de Bruner et de Vygotsky, attribue un rôle fondamental aux échanges verbaux, percevant l'apprentissage comme un processus social d'intériorisation progressive de concepts et d'outils intellectuels (dont la lecture et l'écriture) qui se réalise par l'interaction avec un adulte plus expérimenté servant en quelque sorte de substitut de conscience lors de l'apprentissage (Barth, 2002). Dans ces échanges, l'exploitation du contraste des exemples positifs et négatifs se révèle être un outil puissant pour aider à cerner l'information pertinente.

Le statut de l'erreur s'en trouve ainsi transformé; elle devient le miroir des représentations de l'apprenant. En comprenant leurs erreurs, il devient possible de confronter et de faire évoluer les conceptions de l'apprenant (Reuter, 1996). En somme, l'apprentissage de concepts abstraits passe de l'observation d'exemples contrastés en contexte à l'abstraction de connaissances au moyen d'une réflexion guidée par les échanges verbaux avec une personne expérimentée pour pouvoir ensuite être recontextualisées (i.e. transférées dans de nouveaux contextes).

De nombreux didacticiens s'accordent sur cette vision de l'apprentissage et l'importance de développer à l'école des savoirs métalinguistiques en morphosyntaxe (Chartrand, 1996; Brissaud & Bessonnat, 2001; Haas, 2002; Cogis, 2005; Nadeau & Fisher, 2006; Brissaud & Cogis, 2011), donc des habiletés à comprendre de façon explicite le fonctionnement de la langue, pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Toutefois, on ne trouve guère de recherches empiriques qui visent à sonder les liens entre les performances dans la réussite des accords à l'écrit et les connaissances grammaticales explicites des élèves. Nous avons réalisé une étude en ce sens (Nadeau &

Fisher, 2009) qui montre que l'habileté à analyser correctement la structure des groupes du nom GN joue un rôle très positif dans la réussite des accords même si une certaine proportion d'accords peuvent être réussis sans une bonne analyse. Attardons-nous quelque peu aux résultats de cette recherche menée auprès de 42 élèves québécois de 6^e année primaire (11-12 ans), unilingues francophones et ayant suivi une scolarité normale.

Deux textes ont été dictés² au mois d'avril de l'année scolaire. Le premier présente des GN sans expansion avec une certaine variété de déterminants et de noms. Le deuxième contient des GN de constructions plus diversifiées (avec adjectifs et compléments du nom). Une tâche d'identification des classes de mots dans le GN donnée comme support à la révision, après la dictée, nous renseigne sur le niveau des connaissances grammaticales explicites d'un élève, son habileté, en somme, à analyser consciemment les GN.

Pour montrer le lien entre la réussite de l'analyse grammaticale et celle des accords, nous avons séparé les résultats en deux groupes pour chaque GN : les élèves qui l'ont bien identifié d'une part et ceux qui l'ont mal identifié (ou pas identifié du tout) d'autre part³. Comme le montre le tableau 1, dans la dictée du premier texte, on constate que les accords sont réussis en moyenne dans 91% des cas du côté des GN bien analysés, avec une variation de 76% à 100% selon les GN. Par contre, du côté des GN mal identifiés, 58.5% des accords sont réussis en moyenne (variation de 0% à 86% selon le GN). Les résultats sont semblables dans la dictée du 2^e texte. Pour l'ensemble des GN bien identifiés, les accords sont réussis dans 88.5% des cas en moyenne avec des résultats qui varient selon le GN de 75% à 100%. Pour l'ensemble des GN mal identifiés, les accords sont réussis dans 63% des cas avec une grande variation selon le GN, de 37.5% à 93%.

La différence entre ces deux groupes est frappante : parmi les GN bien analysés, les accords sont fortement réussis et de façon relativement homogène; parmi les GN mal ou non identifiés, la réussite des accords est à la fois plus faible et plus hétérogène, les résultats variant selon le contexte.

| | % d'accords pluriels réussis... | | | |
|------------|---|----------------------------------|---|----------------------------------|
| | Parmi les élèves qui ont bien identifié un GN | | Parmi les élèves qui ont mal identifié ou non identifié un GN | |
| | Texte 1 GN simples : Dét. + N | Texte 2 GN avec expansions | Texte 1 GN simples : Dét. + N | Texte 2 GN avec expansions |
| Moyenne | 91% | 88% | 59% | 63% |
| Écart type | 7.9 | 8.7 | 25.6 | 19.7 |

Tableau 1- Liens entre la réussite de l'analyse et celle des accords selon Nadeau et Fisher (2009)

La prise en compte de la différence entre des connaissances implicites et des connaissances explicites permet de mieux comprendre les résultats qui se dégagent de cette recherche. Pour certains GN, une bonne identification ne représente pas un avantage très net pour la réussite de l'accord. Ainsi les GN comme *Plusieurs humains*, *deux heures*, *six jours*, qui sont très bien réussis lorsque bien analysés (taux de réussite de 86% à 100%), le sont presque autant chez les élèves qui ont manqué l'analyse de ces GN (taux de réussite de l'accord de 80% à 86%). Dans ces GN, l'idée de pluralité est portée par le déterminant numéral ou par la liaison, ce qui permet à l'élève de prendre appui sur des connaissances implicites pour réussir l'accord.

Toutefois, pour d'autres GN qui ne présentent pas ces caractéristiques, le fait de savoir analyser fait une grande différence. Ainsi, 100% de ceux qui ont bien identifié les éléments du GN *les records* et *des poussières* ont réussi l'accord, alors que ce taux tombe à 62% et 67%, respectivement, du côté de ceux qui les ont mal identifiés. Le fait qu'il soit plus fréquent de parler de « la poussière » et « d'un record » peut expliquer l'absence d'accord malgré la présence d'un déterminant pluriel fréquent. Pour le GN *quelques minutes*, qui contient un déterminant pluriel peu fréquent et peu étudié au primaire, l'accord est réussi par 77% de ceux qui l'ont bien identifié, mais il n'est réussi que par 28,5% des élèves qui ne l'ont pas bien identifié. Dans le cas de GN plus complexes, on observe également l'avantage que procure une bonne analyse. Par exemple, bien identifier les classes de mots du GN permet à 88,5% des élèves d'écrire correctement « *Plusieurs cirques canadiens et américains* » et à 85% de réussir « *des athlètes particulièrement talentueuses* », alors que ces taux de réussite chutent à 37.5% et 40% respectivement quand l'identification est manquée. Dans tous ces cas, les connaissances implicites ne suffisent pas pour réaliser correctement les accords.

Ces résultats (également ceux de Nadeau, *et al.*, 2005 concernant l'accord sujet-verbe) montrent que des interventions qui développent la compétence des élèves à analyser consciemment les phrases qu'ils écrivent (donc des connaissances explicites en grammaire) semblent une formule plus sûre que la voie des apprentissages implicites pour leur permettre de maîtriser les accords du français écrit. Pourtant, devant l'omniprésence d'un enseignement explicite des règles d'accord à l'école, on ne peut que s'étonner du fait que le niveau de connaissances explicites ne soit pas plus élevé à 12 ans. Il convient d'examiner de plus près la nature des connaissances développées par diverses pratiques courantes en classe. Lesquelles développent plutôt des connaissances implicites? Lesquelles exercent des connaissances explicites? Nous verrons que les activités devant lesquelles se retrouvent les élèves ne développent pas autant qu'on le penserait des connaissances explicites... Et peut-être pas aussi bien qu'on le pourrait des connaissances implicites.

Quels types de connaissances grammaticales le matériel didactique contribue-t-il à développer?

Le matériel « didactique » (manuel de l'élève, cahiers d'activités, guide pour l'enseignant) est très présent dans les classes québécoises et il exerce certainement des effets sur l'apprentissage des élèves (cf. Nadeau, 1995). Une enquête récente menée au Québec auprès de 800 enseignants (Chartrand & Lord, 2010) révèle que la pratique des exercices de grammaire constitue l'activité la plus fréquente en français, suivie de près par la dictée, parmi les sept activités suggérées (les autres étant : la lecture, l'écriture, la communication orale, la grammaire, le vocabulaire, la sortie culturelle).

On peut dès lors se demander quels types de connaissances se trouvent visés par ces exercices. Pour tenter de répondre à cette question, nous allons considérer des activités de grammaire tirées du matériel scolaire approuvé et actuellement en usage au Québec à la fin du primaire (5^e et 6^e année de scolarité) et au début du secondaire (7^e et 8^e année de scolarité). Ces activités seront examinées sous l'angle des connaissances requises pour y répondre et les réussir (dans quelle mesure requièrent-elles des connaissances explicites?) et sous l'angle du raisonnement grammatical requis en écriture, qu'elles exercent ou n'exercent pas. Nous débutons avec des exercices qui, sous

l'apparence de développer des connaissances explicites, laissent une large part à l'implicite dans la manière de répondre. Nous verrons par la suite des exercices ainsi que des pratiques favorables au développement de connaissances explicites et à l'appropriation d'un raisonnement grammatical complet. Nous terminerons en présentant des résultats provenant de deux recherches et qui montrent l'efficacité de telles pratiques sur le développement des compétences orthographiques des élèves.

Des exercices qui exercent des connaissances implicites

Il est aisé de reconnaître que de nombreux exercices ne favorisent pas ou même entravent le développement de connaissances grammaticales explicites, mais favorisent sans doute des apprentissages implicites. Deux principaux moyens permettent d'exercer des connaissances linguistiques implicites: l'appui sur la compétence linguistique orale et la répétition d'une même structure.

Une première forme d'activité qui exerce des connaissances implicites s'observe lorsque l'apprenant peut répondre en s'appuyant sur l'oral, donc essentiellement sur sa compétence d'usager. Il peut alors réussir totalement un exercice sans recourir à l'analyse ou à la notion de grammaire mentionnée dans la consigne. Cette situation est comparable à une tâche de correction spontanée orale dans laquelle le sujet, utilisant sa compétence de natif, reformule la phrase agrammaticale qu'on lui propose (tâche faisant appel aux connaissances implicites selon Gaux & Gombert, 1999). Ainsi dans un manuel du premier cycle du secondaire [S1, p. 93], on demande d'abord aux élèves d'observer le sens du verbe ou de l'adjectif complété par une subordonnée dans une série de phrases (seul le titre fait mention du mode de la subordonnée). Suit un exercice «à trou» dont la consigne est «...conjuguez les verbes entre parenthèses au mode qui convient. Tenez compte du sens du mot dont la subordonnée est le complément pour faire votre choix.». Les phrases suivantes sont représentatives de l'ensemble :

- 1) (avoir) *Nous sommes enchantés que Jane Goodall _____ du temps pour nous rencontrer.*
- 2) (poser) *Je préfère que vous lui _____ vos questions après la conférence.*
- 3) (avoir) *Je ne sais pas si elle _____ le temps de vous rencontrer.*

Pour répondre, l'élève se fierait simplement à sa connaissance de la langue orale, sans réfléchir consciemment à la règle que l'on voulait exercer, c'est-à-dire au fait que le

verbe de la subordonnée complétive est au subjonctif si le verbe de la phrase matrice évoque un sentiment, une éventualité ou un doute (ex. je préfère / je doute qu'il *vienne*), alors qu'autrement il est à l'indicatif (ex. je sais / je pense qu'il *vient/ viendra*).

Cet appui possible sur l'oral se rencontre souvent à l'intérieur d'un exercice, quand on donne par exemple un choix de réponse, comme dans cet exercice pour le secondaire [S2, p. 109] où l'élève doit choisir entre deux formes verbales celle qui convient :

1. *Tous les artistes en herbe du quartier (peut - peuvent) s'abonner à ce club.*

Une autre sorte d'activité susceptible de développer des connaissances implicites se retrouve dans des exercices qui font travailler l'accord dans une structure répétitive (accords de proximité mais aussi une structure particulière comme N1 de N2 V ou pronom écran). C'est le cas de l'exercice suivant (pour le 3^e cycle du primaire) [P1, p. 38] qui porte sur « les finales des verbes avec nous ». Outre le fait que l'élève n'a qu'à s'appuyer sur sa compétence orale pour écrire *sommes* ou le verbe avec une finale *-ons*, 14 des 15 phrases commencent par la même structure ce qui permet de répondre de manière mécanique :

Nous, les baleines, (être) _____ des mammifères.

Nous (représenter) _____ les plus gros animaux de la nature.

Nous (mesurer) _____ de 14 à 24 mètres

Le même type de régularité s'observe au niveau secondaire dans cet exercice avec choix qui porte sur l'accord du verbe [S2, p. 108]. Les cinq numéros qu'il contient présentent une phrase de structure Sujet – Verbe suivie d'une phrase à sujet postposé, comme ceci :

- *Les spectateurs (apprécie – apprécient) le travail des concepteurs », (constate – constatent) le metteur en scène.*

- *Le spectateur (se délecte – se délectent) des mots poétiques qu'(utilise – utilisent) Cyrano de Bergerac*

À la lumière des études sur l'apprentissage implicite, on peut considérer que l'exposition répétée à une structure, qui s'inscrit dans le droit fil de l'exercice structural, peut être source d'apprentissage. Cela pourrait notamment profiter à la détection d'erreurs d'accord qui, selon Largy, Cousin & Dédéyan (2005: 345), « se fait sous la dépendance d'un *monitoring* dont le rôle est de repérer des configurations susceptibles d'être erronées. Lorsqu'une configuration d'accord paraît suspecte, le sujet applique un

algorithme de vérification de l'accord.» Toutefois, comme nous l'avons montré précédemment, on peut douter que ce moyen d'apprentissage conduise à une compétence socialement acceptable en matière d'orthographe. Il pourrait plutôt être relié à des performances hétérogènes quand les phrases sont imparfaitement ou aucunement analysées.

Les activités qui ne font que partiellement appel à des connaissances explicites

Bon nombre d'exercices font appel à des connaissances explicites mais sans exiger un raisonnement grammatical complet, semblable à celui qu'il faut mettre en œuvre dans la révision/correction de ses propres écrits. Dans ce dernier cas, le scripteur, en plus de douter de l'accord d'un mot, doit reconnaître la classe de ce dernier, activer la règle qui le concerne, identifier le mot donneur et choisir les marques appropriées à porter sur le mot receveur d'accord (cf. Nadeau, 1995). Plusieurs didacticiens insistent sur la nécessité pour les élèves de pratiquer un raisonnement grammatical complet afin de développer une réelle compétence à l'écrit (Chartrand, 1996; Haas, 2002; Cogis, 2005; Nadeau & Fisher, 2006). Or, c'est le propre de l'exercice « à trou » que d'épargner à l'élève le travail consistant à repérer quel mot est à accorder, tout comme l'exercice qui offre un choix de réponses. À côté des exercices qui font appel à des connaissances explicites partielles ou morcelées, d'autres facilitent à ce point l'atteinte de la réponse que l'élève n'a pas à mobiliser ses connaissances. Enfin, certains ont plutôt comme effet d'obscurcir l'image que l'élève peut avoir du fonctionnement de la langue. Examinons ces différents cas.

Dans un exercice destiné au 3^e cycle du primaire [P2 (8), p. 441], on demande à l'élève de souligner les groupes du nom dont les noyaux sont en gras. L'élève n'a donc pas à repérer les GN dans la phrase et il cherchera les mots qui se trouvent autour du mot souligné sans avoir à trop réfléchir. Même chose dans un autre matériel [P3, p. 45] où il s'agit de nommer les constituants de GN qui sont soulignés dans un texte.

Dans le cas des choix de réponses, sauf exception, on ne dépasse pas le choix binaire alors que l'éventail des difficultés que l'élève rencontre face à ses textes est beaucoup plus grand. Par exemple, [S2, p. 111] on proposera « conclut - concluent » mais pas « conclu » ni « conclus » qui pourraient être des formes fautives choisies par l'élève.

Ce type de consigne semble motivé par le désir de réduire le temps nécessaire pour réaliser l'activité. Ainsi de cet exercice pour le secondaire où l'élève est appelé à identifier des verbes dans un texte, mais uniquement parmi un sous-ensemble de mots qui ont été soulignés [S2, p. 107], ce qui bien entendu simplifie sa tâche et évite certaines interrogations (pour l'élève et pour l'enseignant peut-être).

D'autres activités demandent à l'élève non pas d'écrire une marque d'accord, mais d'analyser. Malheureusement, le lien entre cette analyse et l'accord n'est pas établi et l'aboutissement du raisonnement fait défaut. Par exemple, dans cet exercice pour le secondaire [S2, p.109], la consigne commence ainsi « Suis les deux étapes ci-dessous pour justifier l'accord des cinq verbes soulignés. » Ces deux étapes consistent à souligner le groupe sujet puis à écrire au-dessus le pronom qui pourrait le remplacer. Mais pour aller jusqu'à la justification, il faudrait en ajouter une autre : relier le donneur et le receveur d'accord, ou expliquer le choix de la terminaison, ...et les verbes ne devraient pas être déjà soulignés! Alors qu'on consacre une bonne part du temps de classe à ces exercices, force est de constater que lorsque l'élève exerce des connaissances explicites, il ne le fait que partiellement.

Nous avons vu que très souvent les connaissances qu'une activité grammaticale demande à l'élève de mobiliser se trouvent très restreintes, mais de plus, les exercices se trouvent facilités par divers autres moyens qui ne peuvent être présents en situation d'écriture, de sorte qu'on n'entraîne pas l'élève à rechercher en mémoire ses connaissances grammaticales explicites. Un de ces moyens facilitant (pour ne pas dire débilitant!) et massivement répandu consiste à reproduire la règle, voire la procédure, impliquée dans l'activité sur la même page que l'exercice. La mémoire des élèves est alors très peu sollicitée.

Un autre moyen consiste à annoncer la difficulté dans la consigne. On peut trouver, par exemple, en tête d'une page : « L'accord du groupe verbal (GV) avec un groupe sujet (GS) contenant plusieurs groupes nominaux (GN) de la même personne grammaticale » [S3, p.33]; et dans l'encadré qui suit, l'énoncé de la « règle »: « Lorsque le groupe sujet (GS) ne contient que des groupes nominaux (GN) de la 3^e personne, le verbe se conjugue à la 3^e personne du pluriel. » De manière similaire, dans une activité destinée au 3^e cycle primaire à la page 171 du manuel [P2], la consigne dit « Vérifie

l'accord des participes passés en gras employés avec l'auxiliaire être ou avec un verbe attributif. Pour t'aider, suis la démarche proposée à la page 170 ».

Il convient sans doute d'orienter l'attention des élèves afin qu'ils ne soient pas totalement désemparés devant une tâche. Néanmoins, dans la perspective d'une progression, on devrait concevoir que ces éléments d'aide sont peu à peu retirés. Or, tous les moyens facilitants des exercices du primaire se retrouvent au secondaire.

On remarque par ailleurs qu'une des caractéristiques les plus frappantes des exercices, quel que soit le niveau scolaire, est de n'exercer qu'une seule difficulté à la fois. On ne trouve donc à peu près jamais de séquences où, au terme d'un travail sur des difficultés différentes, un exercice les combinerait. Une telle activité solliciterait pourtant les connaissances des élèves, exercerait leur capacité à discriminer des configurations, et se rapprocherait d'une situation d'écriture où, par définition, les difficultés potentielles sont très diversifiées.

En somme, une grande part des exercices de grammaire qui semblent destinés à développer des connaissances explicites sur la langue ont en fait une portée très réduite dans la mesure où ils limitent grandement l'activité cognitive exigée de l'élève. C'est un peu comme si on voulait développer la musculature d'un athlète tout en s'efforçant de lui éviter tout effort, par un moyen ou un autre...

Si de tels exercices semblent bien peu profitables, il en est d'autres qui brouillent le sens que ce soit par manque d'approfondissement, par imprécision ou en raison de leur mode de présentation. Ces exercices n'aident pas les élèves à construire leurs connaissances grammaticales et à percevoir la langue comme un système, souvent parce qu'ils présentent des connaissances de manière morcelée et ne ramènent pas à des principes généraux. Sans parler des exceptions, comme celles qui touchent le pluriel des noms et des adjectifs, qui occupent souvent plus de place que les régularités.

On observe ainsi une tendance dans le matériel à présenter chaque cas réputé difficile comme s'il s'agissait d'une nouvelle règle (accord du verbe avec un écran, accord du verbe avec *qui*, accord du verbe avec plusieurs sujets...) au lieu de montrer que la procédure générale (l'application des manipulations pour le verbe et le sujet, par exemple) permet de trouver la solution. Les exercices précédents en étaient de bons exemples.

Les exercices que nous venons de présenter sont typiques des activités de grammaire qu'offrent les cahiers et manuels. Il ressort de cet examen que les élèves se trouvent régulièrement dans des situations qui favorisent l'acquisition de connaissances implicites, par le recours à l'oral ou par la répétition de structures identiques. Le problème est que les consignes de ces mêmes exercices semblent solliciter des connaissances explicites de la grammaire, ce qui contribue à entretenir le malentendu chez les enseignants. Par ailleurs, malgré les structures répétitives et le recours possible à l'oral dans de nombreux exercices, on peut se demander s'ils contribuent de façon optimale au développement de connaissances implicites étant donné le faible niveau d'attention requis pour les réussir.

De plus, lorsque dans un exercice, des connaissances explicites sont requises, le travail est largement facilité par divers moyens et demeure donc fort éloigné de la tâche qui attend l'élève en révision de texte. Enfin, comme un raisonnement grammatical complet est rarement exercé, les parties laissées dans l'ombre, notamment l'identification du mot à accorder et le choix de la règle à appliquer, semblent reléguées aussi à un apprentissage implicite. On peut donc conclure de cette analyse des exercices de grammaire dans le matériel didactique qu'ils ne travaillent bien ni les connaissances implicites, ni les connaissances explicites.

Toutefois, il existe des tâches et activités qui permettent de développer les connaissances grammaticales explicites; c'est ce dont nous traitons dans la section suivante.

Des exercices orientés vers l'explicite

Diverses sortes d'exercices permettent de solliciter des connaissances grammaticales explicites dans un raisonnement grammatical complet. Il s'agit d'exercices dans lesquels les classes de mots en jeu ne sont pas identifiées pour l'élève qui doit les rechercher dans des phrases complètes, voire des textes, pour ensuite mettre en relation le donneur et le receveur et rechercher en mémoire la marque adéquate selon les caractéristiques morphologiques détectées. De telles tâches rapprochent la situation d'exercice de celle de révision de texte.

C'est le cas des exercices de recherche et de correction d'erreurs, qui exigent de l'élève un raisonnement grammatical complet. La tâche est encore plus exigeante et explicite lorsque l'exercice prend la forme d'un texte d'élève avec des traces de révision. Ces traces, qui marquent l'analyse réalisée, sont parfois bonnes (par exemple dans « vous osez » le sujet est bien identifié et une flèche correctement tracée vers le verbe), parfois erronées (comme dans « Je vous ordonne » où « vous » est relié au verbe alors que ce n'est pas le sujet), parfois absentes [P4]. La tâche consiste alors à vérifier et compléter cette révision avec traces. Un tel exercice prépare bien les élèves à la révision de leur propre texte ou de celui d'un pair.

Notons que les erreurs à corriger dans les exercices que l'on vient d'évoquer sont à la fois plausibles et fréquentes chez les élèves... et c'est bien ce qu'il faut! Il ne s'agit pas d'exposer les élèves à des erreurs qu'ils ne font pas si on veut les amener à résoudre consciemment les problèmes qu'ils rencontrent en écriture.

Tout comme la recherche et la correction d'erreurs, les exercices de transformation de texte exigent un raisonnement grammatical complet puisque l'élève devra identifier, parmi les mots du texte, ceux qui seront affectés par la transformation; voici un exemple de consigne donnée à la suite d'un court texte à transformer [P4, p. 162] :

Récris ce texte en faisant comme si Canaille était une fillette. Apporte tous les changements requis. Vérifie l'accord des PP en laissant des traces.

Mentionnons que des exercices de transformation impliquant des accords sont rares dans le matériel scolaire. Le plus souvent, ce type d'exercice touche le temps des verbes ou les types de phrases.

Des exercices de rédaction avec contraintes contribuent aussi à exercer des connaissances explicites par la production consciente d'une structure. C'est le cas lorsqu'on demande à l'élève de composer un minitexte avec une contrainte grammaticale, comme insérer cinq adjectifs dont trois qui sont attribués du sujet.

Des activités qui font appel à un ensemble de connaissances orthographiques et grammaticales explicites

Les types d'exercices qui précèdent, bien qu'ils entraînent l'élève à l'emploi de connaissances grammaticales explicites dans un raisonnement complet, ne touchent le plus souvent qu'une seule règle d'accord à la fois. Au cours des dernières décennies, des formes d'activités grammaticales nouvelles et plus prometteuses sous ce rapport ont été proposées.

Diverses pratiques innovantes amènent en effet les élèves à mobiliser un ensemble de connaissances orthographiques et grammaticales et à les articuler ensemble. On peut nommer les entretiens métagraphiques (Jaffré, 1998), les ANG ou Ateliers de Négociation Graphique (Haas, 2002; Isidore-Prigent, 2002), la *phrase dictée du jour* (Cogis, 2005; Cogis et Ros, 2003) et la *dictée 0 faute* (Angoujard, 1994; Simard, 1996; Nadeau & Fisher, 2006) ou des variantes comme la dictée dialoguée (Brissaud & Bessonnat, 2001). Ces pratiques conviennent aux élèves du primaire autant que du secondaire. Elles ont comme dénominateur commun de traiter l'écrit en termes de résolution de problèmes et de donner place à l'interaction entre pairs en suscitant l'expression du doute et la verbalisation des raisonnements des élèves.

Les ANG constituent de loin la pratique la plus documentée et ses effets apparaissent très positifs (Haas & Lorrot, 1996; Haas, 2002). Toutefois, comme le signalent Fisher & Nadeau (2007), si ces effets positifs sont souvent rapportés, ils demeurent peu appuyés par des données empiriques. Récemment, toutefois, des expérimentations de la dictée 0 faute et de la phrase dictée du jour, en contexte québécois, laissent voir des résultats plus qu'encourageants. Nous nous y attarderons quelque peu dans ce qui suit.

Résultats de deux expérimentations qui exercent un ensemble de connaissances orthographiques et grammaticales explicites

Une première expérimentation portant sur la *dictée 0 faute* a été réalisée par Wilkinson (2009) dans une classe montréalaise de 30 élèves de 3^e secondaire en milieu défavorisé et comprenant 40% d'élèves allophones.

Rappelons que la dictée 0 faute consiste à dicter un court texte mais, à la fin de chaque phrase, les élèves expriment leurs doutes orthographiques, quels qu'ils soient.

L'enseignant n'y répond pas directement en fournissant la bonne réponse, mais invite les élèves à trouver la solution en verbalisant leur raisonnement. La dictée 0 faute devient ainsi une activité réflexive qui sollicite l'ensemble des connaissances grammaticales et orthographiques des élèves dans des discussions qui leur permettent de confronter leurs savoirs à partir de problèmes qu'ils ont eux-mêmes soulevés⁴.

L'intervention a duré cinq mois, à raison d'une dictée 0 faute par 15 jours. Afin de mesurer l'effet de cette intervention sur la compétence en orthographe, les élèves ont été soumis à une dictée traditionnelle évaluative de 83 mots *avant* et *après* l'intervention : la dictée *Les arbres* qu'on retrouve comme instrument de mesure dans Chervel & Manesse (1989) et Manesse & Cogis (2007).

Grâce à la pratique de la dictée 0 faute, les élèves du groupe expérimental ont énormément progressé par rapport au groupe témoin qui a été soumis à des dictées traditionnelles, et ce, autant pour l'orthographe en général que dans les accords, comme le montre le tableau ci-dessous.

| Nombre d'erreurs | Groupe témoin | | Groupe expérimental | |
|---|---------------|-----------|---------------------|-----------|
| | Pré-test | Post-test | Pré-test | Post-test |
| Sur 83 mots | 12.0 | 10.3 | 12.8 | 4.7 |
| Dans l'accord des Dét., Noms et Adj. | 4.5 | 4.4 | 4.2 | 1.2 |
| Dans l'accord du Verbe | 1.8 | 0.9 | 1.6 | 0.4 |

Tableau 2 Résultats de Wilkinson (2009) à la dictée *Les arbres*

Comment ces élèves québécois de milieu défavorisé se comparent-ils aux élèves français de l'enquête de Manesse & Cogis (2007) ? Le tableau 3 présente le nombre d'erreurs d'accord des élèves français dans la dictée *Les arbres*, selon l'âge et le milieu (ZEP⁵ et non-ZEP) ainsi que ces mêmes résultats au prétest et au post-test des 30 élèves québécois du groupe expérimental.

| Équivalent en âge du niveau scolaire : | Nombre d'erreurs d'accord en moyenne | | | | |
|--|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 10-11 ans | 11-12 ans | 12-13 ans | 13-14 ans | 14-15 ans |
| Élèves français en ZEP | 9.7 | 7.6 | 8.1 | 6.9 | 4.8 |
| Élèves français non ZEP | 7.5 | 6.6 | 5.8 | 4.6 | 3.4 |
| Élèves québécois - milieu défavorisé au prétest | | | | | 7.6 |
| Ces mêmes élèves québécois – au post-test, après pratique régulière de la dictée 0 faute | | | | | 2.7 |

Tableau 3 Comparaison des résultats de deux études réalisées à partir de la dictée *Les arbres* : avec des élèves français (Manesse & Cogis 2007) et des élèves québécois après la pratique régulière de la dictée 0 faute (Wilkinson 2009).

Il ressort de cette comparaison que la pratique d'une activité qui mobilise un ensemble de connaissances explicites en grammaire contribue grandement à réduire les écarts puisque les élèves défavorisés québécois, qui accusaient au prétest de deux à trois années de retard par rapport aux élèves français de milieu comparable (ZEP), réussissent mieux les accords au post-test que les élèves français hors ZEP de leur âge. Il va sans dire que le type de recherche-action de Wilkinson (2009) ne mesurait pas exclusivement l'effet des dictées 0 faute mais d'un ensemble de pratiques dont la dictée 0 faute est le déclencheur. En effet, l'enseignante tirait profit des doutes émis par les élèves pendant les dictées 0 faute pour leur proposer, en dehors de ces dictées d'apprentissage, des activités de grammaire sur une notion spécifique, reliées aux besoins exprimés des élèves parce qu'alors, la nécessité de cet apprentissage en grammaire est mieux perçue des élèves eux-mêmes: ils y donnent du sens.

Afin de vérifier sur une plus grande échelle ces résultats encourageants, nous avons entrepris une recherche⁶ en 2010 avec 21 enseignants expérimentant pendant l'année scolaire soit la dictée 0 faute, soit la phrase dictée du jour. Cette fois, la mesure de performance des élèves comprenait une dictée adaptée à chacun des cycles de même qu'une situation d'écriture.

Au terme de la première année du projet, nous avons pu constater que les 21 classes participantes avaient progressé et, la plupart du temps, de manière notable, particulièrement dans la dictée. Le tableau 4 montre, dans ce cas, que le nombre d'erreurs diminue de 4 mots au secondaire et de 6.6 mots au 2^e cycle du primaire pour ce qui est

des erreurs grammaticales. Un progrès de quelques mots peut sembler modeste, mais par comparaison, l'étude de Manesse & Cogis (2007) qui a porté sur 500 élèves par niveau scolaire (du CM2 à la 3e) avec la dictée *Les arbres* fait état d'un progrès moyen de 1 mot par année. Pour le secondaire, nos résultats pour six classes se rapprochent de ceux obtenus par Wilkinson (2009) dans sa classe expérimentale qui étaient de 4.9 mots comme le montrait le tableau 3 sur les erreurs d'accord.

| | 2 ^e cycle primaire 9 classes | | 3 ^e cycle primaire 6 classes | | secondaire 6 classes | |
|---------------------------------------|--|-------------|--|------------|-------------------------|-------------|
| | oct. | mai | oct. | mai | oct. | mai |
| N. de mots avec erreurs grammaticales | 17.5 | 10.9 | 14.0 | 9.1 | 18.0 | 14.0 |
| N. de mots variables | 54 | | 69 | | 89 | |
| Diminution des erreurs | 6.6 mots | | 4.9 mots | | 4 mots | |

Tableau 4 Nombre de mots contenant une erreur d'orthographe grammaticale, en moyenne, dans la dictée au prétest (octobre) et au post-test (mai) pour les classes de chaque cycle.

Les différences de progrès observés à chacun des cycles s'expliquent d'abord par les différences dans l'instrument d'évaluation, chaque cycle ayant reçu une dictée qui lui était adaptée mais incluant également des difficultés grammaticales d'un niveau supérieur. Il convient donc de s'attarder non pas au nombre d'erreurs, mais aux progrès réalisés par les élèves. Par ailleurs, deux facteurs ont également influencé les résultats par cycle: la taille du groupe et la fréquence des activités. En effet, les classes du primaire présentaient de faibles effectifs, allant de 15 à 20 élèves par classe au 2^e cycle du primaire; par contre, au secondaire les classes comptaient de 25 à 30 élèves. Outre le fait qu'il est plus difficile pour l'enseignant d'animer une pratique comme la dictée 0 faute ou la phrase du jour avec un grand nombre d'élèves, on peut aussi penser que, dans ce contexte, les élèves en retirent un moindre profit. Il faut également considérer une différence dans la fréquence de l'activité, qui était d'une pratique par mois au secondaire, alors qu'elle atteignait au moins une pratique par semaine au primaire.

Les résultats des deux études que nous avons rapidement évoqués ici montrent que le fait de développer des connaissances explicites en grammaire et en orthographe, de discuter à propos d'erreurs dans une perspective de résolution de problèmes et en utilisant le métalangage, ne nuit pas aux apprentissages des élèves. Il semble, bien au contraire, que l'appropriation de connaissances explicites sur la langue a un effet positif sur la

gestion des accords à l'écrit, ce qui corrobore nos résultats antérieurs (Nadeau & Fisher, 2009).

Conclusion

Les connaissances implicites et explicites avec leur mode d'apprentissage qui repose sur des bases très différentes mènent parfois à des interventions opposées, en particulier dans la manière de traiter l'erreur; elles méritent donc qu'on s'y attarde étant donné les conséquences qu'elles engendrent pour l'enseignement. Pour une maîtrise de l'orthographe du français, les connaissances explicites sont essentielles comme nous l'avons montré ; cependant, les connaissances implicites rendent également service au scripteur en raison du peu d'attention qu'elles requièrent une fois acquises, mais aussi parce que certaines règles trop complexes à détailler explicitement réussissent à être apprises implicitement. Malheureusement, ce n'est pas le cas de toutes les règles complexes de notre système d'écriture.

Les connaissances explicites en grammaire que nous préconisons, ne se limitent pas uniquement à des connaissances déclaratives des règles, mais elles concernent aussi la connaissance explicite des procédures et des manipulations linguistiques qui permettent de résoudre des problèmes orthographiques. Notons toutefois que la décision à prendre à la suite d'une manipulation repose en bonne partie sur un jugement de grammaticalité qui lui, relève de connaissances implicites de la langue⁷! Cet appui sur les manipulations linguistiques semble conduire à d'excellents résultats comme le montrent les expérimentations de pratiques comme la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour.

Les recherches des psychologues, même lorsqu'elles sont réalisées en milieu scolaire, ne tiennent jamais compte de l'enseignement reçu, les chercheurs préférant travailler avec des pseudomots pour mieux contrôler la situation, comme en laboratoire. Toutefois, les activités scolaires ont certainement leur impact sur les apprentissages. Le niveau de compétence des élèves serait sans doute plus élevé si on exerçait l'ensemble des connaissances grammaticales, ce que visiblement les cahiers ne font pas et qui pourrait expliquer le peu de transfert en contexte d'écriture souvent observé.

Quant aux connaissances implicites que ces exercices sont susceptibles de développer, il convient de s'interroger sur leur efficacité, car il semble, à la lecture des

consignes, que les concepteurs de matériel n'ont pas conscience du type de connaissances qu'ils développent dans leurs exercices.

Il n'est pas étonnant que les intervenants du milieu scolaire se soient traditionnellement intéressés plus aux apprentissages explicites qu'implicites dans l'enseignement de la langue première puisque l'enseignement passe beaucoup par la médiation des interactions verbales enseignant-élèves. Toutefois, force est de constater que les élèves sont évalués pour de nombreux aspects de l'orthographe lexicale et grammaticale qui n'ont pas été enseignés explicitement. Ceci soulève l'épineuse question de l'évaluation. Comment évaluer équitablement ces connaissances implicites? Comment dire à un élève qu'il aurait dû apprendre davantage ... inconsciemment?

Il serait intéressant que de nouvelles recherches en psychologie cognitive se rapprochent des préoccupations du milieu scolaire. Par exemple, les recherches sur les apprentissages implicites rapportées dans cet article fournissent des taux de réussite, relativement moyens d'ailleurs, mais à quel point les résultats dans un groupe sont-ils dispersés ? Cela pourrait signifier que certains élèves apprennent mieux implicitement que d'autres. Y a-t-il des élèves pour lesquels il faudrait miser davantage sur les apprentissages implicites qu'explicites et inversement ? Comment les reconnaître ?

Il serait également utile que des études soient menées dans des contextes réels et complexes comme la production de textes pour éprouver certaines caractéristiques des apprentissages implicites, comme la durabilité de ces apprentissages en orthographe lexicale et grammaticale.

Enfin, les didacticiens devraient se pencher sur cette distinction entre connaissances implicites et explicites pour développer des moyens de maximiser les apprentissages implicites autant qu'explicites en toute connaissance de cause afin de mieux faire de la grammaire. Il s'agit également de déterminer jusqu'où pousser ces apprentissages implicites en complémentarité avec les apprentissages explicites. Comment articuler l'un et l'autre? Comment amener les élèves à se méfier de leurs connaissances implicites lorsqu'ils révisent un texte? Comment les convaincre qu'il vaut mieux appliquer consciemment des procédures d'analyse grammaticale si coûteuses, longues et ardues soient-elles, de manière à ce que plus tard l'analyse en révision de texte devienne une procédure facile, rapide et quasi automatique? Le défi est de taille, mais les

activités misant sur la discussion et la résolution de problèmes grammaticaux par la verbalisation de procédures et exerçant un ensemble de connaissances grammaticales comme la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour semblent une voie très prometteuse pour y arriver.

Bibliographie

- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris: Hachette éducation.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- Brissaud, C., & Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège*. Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble et Delagrave.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*. Paris: Hatier.
- Bourassa, D., Beaupre, J., & MacGregor, K. (2011). Fourth graders' sensitivity to morphological context in spelling. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(2), 109-114.
- Chartrand, S.-G. (dir.). (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. 2^e éd., Montréal: Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G., & Lord, M.-A. (2010). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire. *Québec français*, 156, 66-67.
- Chervel, A., & Manesse, D. (1989). *La dictée. Les Français et l'orthographe*. Paris: Calmann-Lévy / INRP.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris: Delagrave.
- Cogis, D., & Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques: un outil didactique en orthographe? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 9, 89- 98.
- Deacon, S. H., Conrad, N., & Pacton, S. (2008). A statistical learning perspective on children's learning about graphotactic and morphological regularities in spelling. *Canadian Psychology*, 49 (2), 118-124.
- Ellis, R. (2006). Modelling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge, *Applied Linguistics*, 27(3), 431-463.
- Fayol, M., & Got, C. (1991). Automatisation et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte. *L'Année psychologique*, 91, 187-205.
- Fayol, M., Largy, P., & Lemaire, P. (1994). Subject- verb agreement errors in French. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, 437-464.
- Fayol, M., Hupet, M., & Largy, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written french. From novices to experts errors. *Reading and Writing*, 11, 153-174.
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2007). Méthodologies de recherche en didactique de la grammaire, *La Lettre de l'AIRDF*, 40, 13-19.
- Gaux, C., & Gombert, J.-É. (1999). Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 169-188.

- Gasparini, S. (2004). Implicit versus explicit learning: Some implications for L2 teaching. *European Journal of Psychology of Education*, XIX (2), 203-219.
- Gombert, J.-É. (2006). Epi/méta vs implicite/explicite: niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage & pratiques*, 38, 68-76.
- Guyon, O. (2003). Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psycholinguistique. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9, 55-66.
- Haas, G., (2002). *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement: de la maternelle au lycée*. Dijon: CRDP de Bourgogne.
- Hass, G., & Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe, *Repères*, 14, 161- 181.
- Isidore-Prigent, J. (2002). Apprendre l'orthographe en argumentant dans le cadre des ateliers de négociation graphique. Dans G. Haas (dir.). *Apprendre/comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée* (pp. 62-68). Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Jaffré J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault, & J.-P. Jaffré. *L'orthographe en trois dimensions* (pp. 93-158). Paris: Nathan.
- Jaffré, J.-P. (1998). Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit. Dans J. Dolz & J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 47-62). Bern: Peter Lang.
- Largy, P., & Fayol, M. (2001). Oral cues improve subject-verb agreement in written French. *International journal of psychology*, 46 (2), 121-132.
- Largy, P., Cousin, M.-P., Dédéyan, A., & Fayol, M. (2004). Comprendre comment l'enfant apprend: une étape vers la compréhension des effets des pratiques pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 148, 37-45.
- Largy, P., Cousin, M.-P., & Fayol, M. (2004). Acquérir le pluriel des noms. Existe-t-il un effet de fréquence du nom? *LIDIL*, 30, 39-54.
- Largy, P., Cousin, M.-P., & Dédéyan (2005). Produire et réviser la morphologie flexionnelle du nombre : de l'accès à une expertise. *Psychologie française*, 50, 339-350.
- Lété, B. (2006). L'apprentissage implicite des régularités statistiques de la langue et l'acquisition des unités morphosyntaxiques. *Langue française*, 151, 41-58.
- Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *L'orthographe : à qui la faute ?* Paris: ESF.
- Nadeau, M. (1995). Le matériel scolaire et sa part de responsabilité dans les performances des écoliers en orthographe grammaticale. *Revue de l'ACLA*, 17 (2), 65-84.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de 6^e année du primaire. Dans J. Dolz & C. Simard (dir.). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 209-229). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nadeau, M., Matute, E., & Gonzales-Reyes, A. (2005). Conocimiento gramatical y aprendizaje de la escritura: un estudio comparativo entre escolares quebequenses

- y mexicanos. Dans E. Matute (dir.). *Aprender a leer y a escribir en diferentes lenguas y realidades* (pp. 87-123). Publication de Universidad de Guadalajara, Mexique.
- Nicolas, S. (1996). L'apprentissage implicite : le cas des grammaires artificielles. *L'année psychologique*, 96(3), 459 – 493.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies : Developmental strategies and processes. *Developmental Psychology*, 33, 637-649.
- Pacton, S., Perruchet, P., Fayol, M., & Cleeremans, A. (2001). Implicit learning out of the lab: The case of orthographic regularities. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 401-426.
- Pacton, S. & Perruchet, P. (2006). L'apprentissage implicite: du labo à l'école. Dans P. Dessus & E. Gentaz (dir.). *Apprentissages et enseignement* (pp. 59-73). Paris: Dunod.
- Perruchet, P., & Nicolas, S. (1998). L'apprentissage implicite : un débat théorique. *Psychologie Française*, 43(1), 13-25.
- Perruchet, P., & Pacton, S. (2004). Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite? *L'année Psychologique*, 104, 121-146.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- Rey, A., Pacton, S., & Perruchet, P. (2005). L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe. *Rééducation Orthophonique*, 222, 101-119.
- Simard, C. (1996). Examen d'une tradition scolaire: la dictée. Dans S.-G. Chartrand (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp.359- 397). Montréal: Éditions Logiques.
- Van Gelderen, A. (2006). What we know without knowing it: Sense and nonsense in respect of linguistic reflection for students in elementary and secondary education. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 44-54.
<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1art3.pdf>
(consulté le 8/12/2011)
- Westby, C., (2004). 21st century literacy for a diverse world, *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 56, 254-271.
- Wilkinson, K. (2009). *Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence orthographique d'élèves de 3e secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal. <http://www.archipel.uqam.ca/2597/> (consulté le 12/12/2011).
- Winitz, H. & Sagarna, B. (2007). Acquiring explicit grammatical knowledge using the spanish verbs ser and estar as examples. *Journal of Psycholinguist Research*, 36, 319–339.

Matériel didactique cité (P = 3^e cycle du primaire; S = 1^{er} cycle du secondaire)

- P1- Forget, N., & Forget, H., *Stratégies d'écriture au primaire*, 1^{re} année du 3^e cycle, éd. Grand Duc-HRW, 2004.
- P2- Bourque, F., & Gosselin, M.-H., *Au delà des mots*, B, thématique 3 et 8, Éd. HRW, 2003
- P3- Lévesque, C., Bourbeau, G., & Gosselin, M.-H., *Grammaire française au primaire. Le petit guide du 3^e cycle*, HRW, 2004, (2^e année du 3^e cycle)
- P4- Nadeau, M., & Trudeau, S., *Grammaire du 3^e cycle pour apprendre, s'exercer et consulter*, Éditions Graficor, documents reproductibles, 2003.

- S1- Fortin, J., & Tremblay, C., *Rendez-vous : français 1^{er} cycle du secondaire*, Manuel de l'élève, B, Montréal : Graficor, Chenelière éducation, 2007.
- S2 – Chevalier, N. & al., *Grammaire à l'affiche*, cahier A, 1^{er} cycle du secondaire, CEC, 2004.
- S3 - Bourbeau, G., *Laissez-passer*, A, Éditions Grand Duc – HRW, 2006.

Références des auteurs

Marie Nadeau est professeure au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Depuis une vingtaine d'années, elle se consacre au renouvellement des pratiques enseignantes en grammaire et en écriture, dans la formation initiale et continue des enseignants et des enseignantes du primaire et du secondaire. Elle est l'auteure de plusieurs publications en didactique de la grammaire, tant dans le milieu scientifique que professionnel. En 2006, elle a publié, avec Carole Fisher, *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner* (Gaëtan Morin éditeur).

Email: Nadeau.marie@uqam.ca

Carole Fisher est professeure de didactique du français au Département des arts et lettres de l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle enseigne principalement aux futurs enseignants du secondaire. Ses recherches et ses publications portent sur la didactique de la grammaire, la didactique de l'oral et le langage au préscolaire. Elle s'est particulièrement intéressée aux conceptions grammaticales des apprenants. Elle est présidente de la section canadienne de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF).

Email: Carole.fisher@uqac.ca

¹ Bien que ces systèmes n'aient pas de marques morphologiques « silencieuses », des choix entre diverses graphies homophoniques faisant intervenir la classe de mot ou la flexion engendrent des erreurs. Par exemple, en espagnol, la présence ou non de l'accent distingue le déterminant *el* du pronom *él*. Pour l'anglais, voir, entre autres, voir Nunes et al. 1997 ou Bourassa et al. 2011 et pour le hollandais, Van Gelderen 2006.

² Nadeau, M. & Trudeau, S., 2003, *Grammaire du 3^e cycle pour apprendre, s'exercer et consulter*, éd. Graficor. (Textes extraits de documents reproductibles, p. 152 et 155 du guide d'utilisation)

³ Dans la mesure où l'erreur massivement répandue consiste à omettre une marque du pluriel dans un GN pluriel et que l'identification correcte des mots ne diffère pas selon qu'ils sont au singulier ou au pluriel, nous présenterons les résultats dans les GN pluriels seulement.

⁴ Le rôle de l'enseignant consiste à amener les élèves à préciser leurs doutes et à verbaliser leurs procédures en leur demandant de fournir des preuves de leur analyse à travers les manipulations syntaxiques, notamment.

⁵ Les zones d'éducation prioritaires (abrégées ZEP) désignent, en France, des milieux défavorisés au plan économique et social, dans lesquels l'état investit des ressources supplémentaires afin de favoriser la réussite scolaire.

⁶ Recherche-action subventionnée par le Fond Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC 2010-2013) dans le cadre d'une action concertée pour la recherche en écriture.

⁷ Le problème se pose différemment dans le cas des élèves allophones de plus en plus nombreux dans nos classes, mais c'est là tout un autre débat que nous n'aborderons pas dans le cadre de cet article. Mentionnons simplement que les didacticiens des langues secondes ou étrangères qui se sont beaucoup attardés aux apprentissages implicites de l'oral et ceux en langue première qui se sont plutôt penchés sur les apprentissages explicites en grammaire gagneraient sûrement à échanger davantage sur ces points.