Carole Fisher
Mélanie Huneault
Marie Nadeau
2015/10/05

Métacognition Orthographe Révision / correction

La «dictée 0 faute» et la «phrase dictée du jour»: un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale

« Pourquoi n'arrivent-ils pas à accorder correctement les adjectifs? Qu'est-ce qu'ils ne comprennent pas? Ils voient pourtant cette règle depuis le primaire! » Quel enseignant de français ne s'est pas déjà interrogé de la sorte? Malgré tout le temps consacré à l'enseignement des règles de grammaire et aux sacrosaints exercices, de trop nombreux étudiants et étudiantes maitrisent encore mal le français écrit et se retrouvent dans les centres d'aide des collèges et universités.

Résoudre un problème d'orthographe grammaticale dans les textes qu'on écrit – car il s'agit bien d'une résolution de problème au même titre qu'en mathématique – exige de mobiliser un ensemble de connaissances et de les articuler entre elles, ce qui représente un processus long et difficile à acquérir. Le défi pour l'enseignant ou l'enseignante est de rendre ses élèves suffisamment à l'aise dans l'application de ce processus pour qu'ils y aient recours avec facilité et assurance dans la révision de leurs propres textes. À ce titre, il semble bien que les sempiternels exercices ne produisent pas les résultats escomptés. Toutefois, si leurs lacunes ont déjà été bien identifiées (Nadeau et Fisher 2006, 2011), plusieurs enseignants cherchent encore par quelles activités les remplacer.

Dans le présent article, nous traiterons de deux formes de dictées non traditionnelles : la *dictée 0 faute* et la *phrase dictée du jour*. Ces dictées métacognitives et interactives ont été expérimentées dans une recherche[1] menée par deux des auteures de ce texte et à laquelle la troisième a participé activement. Bien qu'elle ait été réalisée auprès d'élèves plus jeunes que ceux du collégial, il n'en demeure pas moins que les problèmes orthographiques des élèves qui font leur entrée au cégep demeurent surtout ceux relatifs à l'orthographe grammaticale, comme en témoigne le faible taux de réussite à ce critère à l'épreuve ministérielle d'écriture de la 5e secondaire. De plus, les difficultés rencontrées et la manière de les surmonter grâce aux manipulations de la grammaire dite moderne, actuelle ou nouvelle demeurent les mêmes pour tout étudiant éprouvant des difficultés en orthographe grammaticale, bête noire du français écrit. Les dictées métacognitives et interactives que nous présentons font d'ailleurs partie des activités proposées dans les cours de mise à niveau en français écrit pour futurs enseignants à l'UQAM et sont généralement fort appréciées. Les progrès considérables [2] observés dans le contexte de notre étude nous incitent à croire que les étudiants du collégial tireraient également profit de ces pratiques innovantes.

Le mode d'emploi

Le déroulement des dictées métacognitives est simple, mais la difficulté de leur mise en œuvre dans la classe ne doit pas être sous-estimée, car celle-ci exige souvent de l'enseignant un changement de pratique du point de vue de la didactique de la grammaire. En effet, le succès de ces dictées innovantes repose en bonne partie sur la manière de mener les discussions grammaticales qu'elles provoquent. Or, il n'est pas facile pour quiconque de modifier plusieurs aspects d'une pratique dans le feu de l'action. Les enseignants doivent s'accorder du temps, accepter des essais et des erreurs. Rien de plus normal, il s'agit bien d'apprentissage!

Dans une *dictée 0 faute*, l'enseignant débute comme lors d'une dictée traditionnelle en lisant d'abord le texte entier, puis il dicte une première phrase. C'est alors que la discussion s'engage à partir d'une question soulevée par un élève sur la graphie d'un mot. Il est à noter que toutes les questions sont permises et que ce sont les élèves qui les formulent. Le rôle de l'enseignant est alors essentiel : loin de fournir une réponse toute faite aux problèmes soulevés, il doit plutôt guider les élèves à travers le

raisonnement qui mène à la réponse. Il s'agit alors de s'appuyer sur des manipulations syntaxiques comme preuves d'analyse tout en laissant aux élèves l'espace nécessaire pour qu'ils expriment, à *leur* façon, les connaissances grammaticales et procédures qu'ils emploient. À la fin d'un échange sur un mot, l'enseignant récapitule le raisonnement grammatical complet. Ces discussions se déroulent oralement, mais le tableau peut aussi être utilisé, par exemple, pour camper deux positions. Lorsque les questions sont épuisées pour les mots d'une phrase, l'enseignant dicte la phrase suivante, et ainsi de suite. Le défi pour les étudiants est d'atteindre le « zéro faute », ce qui les oblige à douter de leurs propres graphies, à poser des questions et à porter attention aux discussions. Évidemment, l'enseignant ne doit pas s'attendre à ce qu'ils atteignent tous ce niveau de perfection.

Dans une *phrase dictée du jour*, telle qu'expérimentée dans les classes québécoises[3], l'enseignant dicte une seule phrase, parfois deux. Puis, toutes les graphies produites par les élèves sont portées au tableau, ce qui provoque le doute orthographique, puisque plusieurs graphies sont proposées pour un même mot alors qu'une seule peut convenir.

La discussion s'engage alors pour justifier les graphies à éliminer ou à conserver. Il arrive que cette discussion devienne un véritable débat entre les tenants de graphies ou d'hypothèses différentes, ce qui renseigne l'enseignant ou l'enseignante sur les conceptions de ses élèves et sur les procédures qu'ils mettent en œuvre. Les graphies à éliminer sont effacées au fur et à mesure de manière à ne laisser que la bonne graphie au tableau. À la fin de la discussion sur un mot, l'enseignant en valide l'orthographe et récapitule le raisonnement grammatical. Lorsque tous les mots ont ainsi été discutés, les élèves recopient la phrase correcte dans un cahier.

Dans l'une ou l'autre de ces dictées métacognitives, les questions et problèmes d'orthographe lexicale doivent être évacués rapidement en ayant recours au dictionnaire, sauf si une stratégie ou une règle sont exploitables pour trouver la forme correcte (par exemple, la règle du *m* devant *p*, *b* ou *m*; le recours à un mot de la même famille; le découpage morphologique; etc.). Cet aspect des dictées innovantes ne sera pas traité davantage ici, puisque les activités en question s'avèrent surtout profitables pour consolider les apprentissages issus de la grammaire.

Dans le domaine, précisément, de l'orthographe grammaticale (accords et homophones grammaticaux), l'objectif fondamental de la *dictée 0 faute* et de la *phrase dictée du jour* est de régler un par un les problèmes soulevés par les élèves grâce aux échanges et à l'argumentation au sein du groupe-classe, à partir des connaissances de base en grammaire et des outils d'analyse qu'offre celle enseignée au Québec, c'est-à-dire les manipulations syntaxiques (Chartrand et collab., 1999).

Les dictées métacognitives et interactives présentent entre autres l'originalité de donner l'occasion aux élèves de verbaliser leurs raisonnements grammaticaux en dehors de toute contrainte évaluative, faisant ainsi ressortir leurs propres conceptions et procédures – parfois erronées, souvent incomplètes. Pour l'enseignant ou l'enseignante, il s'agit d'un accès précieux aux raisonnements réels de ses élèves, ce qui lui permet d'agir sur leurs conceptions et procédures, et de les ajuster. La verbalisation des raisonnements grammaticaux, guidée par l'enseignant, sert également de modélisation par les pairs pour les élèves faibles ou qui n'ont pas l'habitude de mobiliser leurs connaissances grammaticales quand ils écrivent, ou qui le font de manière maladroite ou très incomplète, en prenant trop de raccourcis.

Grâce à ces activités, les élèves mobilisent l'ensemble de leurs connaissances, les consolident et apprennent à discriminer les contextes dans lesquels chacune s'applique, comme il est nécessaire de le faire en révision de texte. En d'autres mots, ces dictées entrainent au raisonnement grammatical pour toutes les règles déjà enseignées, alors qu'elles sont plutôt sollicitées une par une dans les exercices habituels.

La conduite d'une discussion grammaticale

Les points sur lesquels nous nous attarderons maintenant constituent l'essentiel des « gestes pédagogiques » à adopter pour mener efficacement les discussions grammaticales suscitées lors de ces dictées non traditionnelles. Dans le cadre de notre recherche, c'est grâce à l'analyse des interactions enseignant/élèves au cours de séances filmées dans des classes à forts progrès en orthographe grammaticale que ces gestes ont pu être dégagés, en contraste avec la forme des échanges dans des

classes à plus faibles progrès. En somme, cette analyse a révélé ce qui constitue l'essentiel de l'effet-maitre, du point de vue de la didactique de la grammaire. Des extraits de séances filmées en classe peuvent être consultés pour se former à ces pratiques en s'inscrivant au groupe Dictée 0 faute et Phrase du jour[4]. Enfin, ces gestes constituent un ensemble qui pallie les difficultés des élèves dans leur utilisation de la grammaire moderne, telles qu'observées par Boivin (2014).

L'emploi d'un métalangage précis et approprié

Dans divers pays de la francophonie, des études (Bain et Canelas-Trevisi, 2007; Lord 2012) ont montré que les enseignants, comme les élèves, emploient peu le métalangage grammatical, même au cours d'activités de grammaire. Nous avons aussi effectué ce constat dans certaines classes au tout début de notre expérimentation. Toutefois, dans celles où l'enseignant ou l'enseignante utilise beaucoup le métalangage grammatical, les élèves se mettent à s'en servir eux-mêmes davantage. Ainsi, nul besoin de craindre de désigner les notions par leur nom. Au contraire, nos résultats montrent que les classes où l'on observe les plus forts progrès se caractérisent, entre autres, par une utilisation abondante du métalangage dans les discussions grammaticales. Pourquoi? Parce que l'emploi d'un vocabulaire spécialisé est nécessaire pour assurer la clarté des discussions elles-mêmes. D'ailleurs, dès le primaire, les élèves abordent des notions abstraites et utilisent des termes adéquats, tels *plan cartésien* ou *base d'un solide*. Songerait-on à employer ces termes uniquement lors des explications magistrales et non au cours de la résolution d'un problème mathématique? C'est malheureusement souvent ce qui se passe en grammaire, comme le montre l'exemple « à éviter » dans le tableau 1.

Tableau 1

Exemples d'emploi du métalangage dans le cadre de dictées métacognitives

À employer : un métalangage précis

L'enseignant reformule régulièrement les propos d'un élève en y ajoutant le métalangage approprié.

- MAX : *6980 couples avaient rendez-vous; avaient*, on l'écrit comment?

[...]

- KIM : *Avaient*, ça finit par *e-n-t* parce qu'il y a plusieurs couples.
- ENSEIGNANT : Donc, Kim dit : la ***terminaison***, c'est *e-n-t* parce qu'il y a plusieurs couples. Mais *6980 couples* par rapport à *avaient*, c'est quoi la ***fonction*** de *6980 couples*?

[...]

- ENSEIGNANT : Il y a une autre façon de vérifier quel est le ***suje***t, quel est le ***GNS*** dans la ***phrase***. Est-ce que vous vous en souvenez?
- LUC : *C'est qui?*
- ENSEIGNANT : Tu l'as, Luc! On peut ***encadrer par*** *c'est qui*.

L'enseignant récapitule le raisonnement à la fin de la résolution d'un problème avec une grande concentration de métalangage.

- ENSEIGNANT : Axel, tu l'avais. On peut dire *c'est... 6980 couples qui avaient rendez-vous*. Ok, donc, on appelle ça de ***l'encadrement***. On peut ***encadrer le sujet*** par *c'est qui*. Ça nous permet de vérifier ***le sujet dans la phrase***. Donc, comme ***le sujet***, ***le GNS***, était au ***pluriel***, bien ***la terminaison du verbe*** était au ***pluriel***. Ça répond à ta question, Max? Donc, c'est quoi la ***terminaison***?
- MAX : Le *e-n-t*.
- ENSEIGNANT : *E-n-t*. La ***terminaison*** de *avaient*, c'est bien *e-n-t*. La ***terminaison*** est au ***pluriel***.

À éviter : l'absence de métalangage ou l'imprécision

L'enseignant fait préciser le doute de l'élève, mais reprend les mots de ce dernier sans utiliser de métalangage, ou alors, il manque de précision lorsqu'il en utilise (par trop grand souci de laisser les élèves s'exprimer dans leurs propres mots?).

- LÉO : *Avaient*, *a-i-e-n-t*?
- ENSEIGNANT : Ah, tu te demandes si *avaient*, c'est *a-i-e-n-t* ou quoi?
- LÉO : *A-i-t.*
- ENSEIGNANT : Ou *a-i-t*. Qu'est-ce qu'on fait dans ce temps-là pour savoir si *avaient* prend *a-i-e-n-t* ou *a-i-t*? Kinda?
- KINDA : Si c'est pluriel, c'est *a-i-e-n-t*. Quand c'est une personne au singulier, ça prend *a-i-t*.
- ENSEIGNANT : Alors, si c'est ***singulier***, c'est *a-i-t*. Si c'est ***pluriel***, *a-i-e-n-t*. Ici, dans cette phrase-là en particulier, qu'est-ce qu'on va faire pour trouver si c'est ***pluriel*** ou ***singulier***?
- KINDA : (Inaudible)
- ENSEIGNANT : On va quoi?
- KINDA : On va regarder les mots d'avant.

L'enseignant poursuit avec les mots de l'élève, « regarder les mots d'avant ».

Toutefois, le rôle du métalangage grammatical ne s'arrête pas là. Son usage contribue aussi à généraliser ce qui autrement demeurerait dans le domaine du particulier. En effet, si, lors d'une explication, on se contente de dire, comme l'élève Kim[5] (voir le tableau 1), « *Avaient*, ça finit par *e-n-t* parce qu'il y a plusieurs couples », l'explication vaut pour cette phrase seulement, tandis que le fait de nommer la classe de mots, la fonction, la règle en cause et les manipulations requises conduit à se détacher du contexte particulier et à mieux percevoir que la résolution de problèmes grammaticaux fait sans cesse appel aux notions de base, aux régularités enseignées. En somme, derrière la diversité des phrases travaillées, l'usage du métalangage contribue au transfert des apprentissages en écriture pour l'ensemble des étudiants et étudiantes, en les conduisant à intérioriser la manière de mener un raisonnement grammatical complet à l'aide des manipulations. Ils perçoivent du même coup les liens entre le travail requis pour vérifier un accord en écriture et les contenus de leurs cours de grammaire.

L'importance des manipulations syntaxiques et du jugement grammatical

Les manipulations syntaxiques servent à valider ou rejeter une hypothèse d'analyse portant sur l'identification des classes de mots, des groupes et des fonctions syntaxiques, en vue de résoudre un problème orthographique. Ce sont des tests objectifs et suffisamment stables, des preuves d'analyse. Mais l'emploi des manipulations par les étudiants et étudiantes n'est pas nécessairement aisé. En effet, dans une recherche portant sur les interactions entre élèves du secondaire pendant qu'ils travaillent un élément de grammaire en dyades, Boivin (2014) constate qu'ils ont très peu recours aux manipulations syntaxiques (présentes dans 18 % des interventions). De plus, lorsqu'ils le font, ils ont de la difficulté à les appliquer adéquatement.

Lors des discussions grammaticales pendant une dictée métacognitive, l'enseignant doit s'efforcer d'être systématique dans l'utilisation d'une manipulation : celle-ci doit être nommée, réalisée et jugée pour la grammaticalité de la phrase transformée, et ce, par les élèves autant que possible. Cependant, la réalité de la classe fait en sorte que, le plus souvent, la manipulation est nommée par l'enseignant, ou par l'élève à la demande de l'enseignant. Le tableau 2 en fournit quelques exemples.

Tableau 2

Exemples de manipulations nommées, réalisées et jugées pour leur grammaticalité

Extrait de la phrase dictée : *Malgré… , la saison était longue et froide.*	
Après un échange sur la classe du mot *était* et le rappel de la règle d'accord, les élèves cherchent le sujet.	Travail sur l'emploi d'une manipulation
- ENSEIGNANT : Comment je fais pour trouver le sujet de *était*?	L'enseignant demande une manipulation.
- ÉLÈVE : *C'est* la saison *qui* était.	La manipulation est réalisée par l'élève; il dit la phrase transformée, mais de façon incomplète.
- ENSEIGNANT : Ok. L'une des façons de trouver le sujet d'un verbe, c'est de l'encadrer par *c'est… qui* ou *ce sont… qui*. Donc, *c'est la saison qui était longue et froide*, ça se dit.	La manipulation est nommée par l'enseignant, puis réalisée de manière plus complète et jugée (*ça se dit*). Ainsi, les autres élèves comprendront mieux le raisonnement de leur camarade et le potentiel d'utilisation de ce raisonnement dans d'autres contextes.
Extrait de la phrase dictée : *Une peur bleue traverse notre corps avec des frissons intenses.*	
Échange sur la classe du mot *intenses* en vue de déterminer la règle d'accord qui s'applique.	Travail sur l'emploi d'une manipulation
- CHLOÉ : *Intenses*, est-ce que c'est un adjectif?	
- ENSEIGNANT : Si on veut vérifier si c'est un adjectif, qu'est-ce qu'on peut faire? - CHLOÉ : *Très*.	L'enseignant demande une justification par une manipulation; l'élève évoque cette dernière sans la réaliser.
- ENSEIGNANT : On peut ajouter *très*. On peut faire quoi aussi?	L'enseignant nomme la manipulation plus précisément et en demande une deuxième.
- LOUIS : On peut l'effacer.	La manipulation est nommée par l'élève.
- ENSEIGNANT : On peut l'effacer. Essaye donc pour voir. - CHLOÉ : *Une peur bleue traverse notre corps avec des frissons*.	L'enseignant demande de réaliser cette manipulation en disant la phrase transformée, ce que l'élève fait.
- ENSEIGNANT : Est-ce que ça fonctionne, *avec des frissons*? - ÉLÈVES : Oui.	L'enseignant sollicite un jugement sur la phrase transformée, jugement qui fait appel aux connaissances intuitives des élèves sur la langue (*Est-ce que ça fonctionne? Est-ce que ça se dit?*)
- ENSEIGNANT : Oui. Est-ce qu'on pourrait dire : *avec des frissons très intenses*? - ÉLÈVES : Oui.	L'enseignant revient à la première manipulation. Il la réalise en demandant aux élèves de juger de son résultat.
- ENSEIGNANT : On peut le dire, oui, ce serait un… - CHLOÉ : Adjectif.	L'enseignant conclut sur la classe du mot. La discussion se poursuivra sur l'accord.

En plus de faire nommer, réaliser et juger une manipulation syntaxique, il est nécessaire d'entrainer les élèves à en utiliser d'autres pour prouver une hypothèse, afin d'éviter qu'une manipulation devienne à son tour un « truc » isolé des connaissances générales en grammaire.

Enfin, les manipulations doivent être employées autant pour valider une bonne hypothèse que pour en rejeter une mauvaise dans le cas d'une phrase transformée *qui ne se dit pas, qui est mal construite*. Notons à cet effet que selon les observations de Boivin (2014), le jugement des élèves sur une phrase à la suite de l'exécution d'une manipulation est généralement adéquat, mais ensuite, ils ne savent pas quoi faire de ce jugement. De fait, développer chez les élèves l'habileté à traiter les bonnes et les mauvaises hypothèses leur montre à utiliser ce jugement grammatical, ce qui les rend plus aptes à conduire seuls leur réflexion en situation de révision de texte, tandis que le fait de ne tester que de bonnes hypothèses ne correspond pas au réel défi que pose l'analyse grammaticale. L'extrait présenté dans le tableau 3 illustre les interventions de l'enseignant qui amènent un élève à rejeter une hypothèse à l'aide d'une manipulation syntaxique.

Tableau 3

Exemple d'une manipulation qui conduit à rejeter une hypothèse

Phrase dictée : *Depuis sept ans, ces scientifiques travaillent sans relâche sur un important projet de science.*	
Échange sur la classe à laquelle appartient le mot *travaillent* à la suite d'un doute exprimé par une élève qui dit hésiter entre ces deux graphies : *travail* ou *travaille*.	Travail de l'enseignant
- ENSEIGNANT : Dans la phrase *ces scientifiques travaillent sans relâche, travaillent*, ici, c'est quelle classe de mots? - VICTORIA : Euh... un adjectif?	Il demande d'identifier la classe de mots.
- ENSEIGNANT : Un adjectif?	Le ton et le comportement non verbal de l'enseignant doivent rester neutres autant devant une bonne réponse qu'une mauvaise.
- VICTORIA : Ou un verbe?	
- ENSEIGNANT : Ou un verbe? Qu'est-ce que tu peux utiliser comme stratégie pour essayer de trancher entre l'adjectif et le verbe?	Il répète les deux hypothèses de l'élève pour que tous comprennent et lui demande de nommer une manipulation. (Notons que le métalangage pourrait ici être plus approprié : *manipulation* plutôt que *stratégie* serait plus exact.)
- VICTORIA : Euh. S'il y a *très* devant.	
- ENSEIGNANT : Ok. Essaie de le mettre, ici, *très*, devant *travaillent* dans ta phrase. Dis-le bien fort.	Il nomme la manipulation et demande de la réaliser.
- VICTORIA : *Depuis sept ans, ces scientifiques très travaillent*.	
- ENSEIGNANT : Est-ce que ça se dit bien?	Il fait appel au jugement grammatical de l'élève.
- VICTORIA : Non.	Le jugement négatif entraine le rejet de l'hypothèse.
- ENSEIGNANT : Ok. On a utilisé une stratégie pour l'adjectif. Est-ce que tu en as une pour le verbe, pour voir si c'est un verbe? C'est ton deuxième choix.	La discussion se poursuivra pour tester l'hypothèse du verbe, puis son accord.

Le raisonnement grammatical complet

Les notions de *donneur* et de *receveur* (Chartrand et collab., 1999) fournissent un cadre général simple pour comprendre les règles d'accord. Parmi les classes de mots variables, il faut distinguer les donneurs des receveurs. L'accord est un phénomène de transfert de traits grammaticaux (genre, nombre, personne) qui se réalise entre un mot – le donneur – et un autre mot – le receveur – selon le contexte syntaxique. Pour réaliser un accord, il faut donc savoir catégoriser les mots et identifier les relations qui les unissent, puis connaitre quels traits grammaticaux doivent être transférés du

donneur au receveur selon la règle d'accord qui s'applique. Ainsi, un raisonnement grammatical complet pour régler un problème d'accord comprendra les trois étapes suivantes :

- Identifier la classe du mot à accorder.
- S'il est receveur, le mettre en relation avec le donneur selon la règle qui s'applique.
- Marquer les traits grammaticaux requis (la finale, la terminaison) par la graphie adéquate.

Devant une question ou un problème d'accord grammatical, l'enseignant ou l'enseignante devrait s'efforcer de ramener les élèves à la classe du mot comme point de départ (étape 1). Ensuite, l'étape 2 consiste à faire rappeler la règle à appliquer dans le contexte, puis à faire identifier le donneur et les traits grammaticaux à transférer au receveur (par exemple, le nom donne le genre et le nombre au déterminant et aux adjectifs d'un GN, le sujet donne le nombre et la personne au verbe). Notons enfin que l'étape 3 requiert de nombreuses connaissances déclaratives, surtout pour le verbe (quelle terminaison pour quel groupe de verbe, à quelle personne, à quel temps et à quel mode?). Autant de connaissances qui doivent être verbalisées fréquemment pour être maintenues en mémoire et conduire à la graphie correcte en écriture.

Toutes les étapes du raisonnement grammatical complet doivent donc être entrainées ensemble pour que l'élève puisse ensuite y recourir de façon consciente et autonome lorsqu'il écrit et révise ses textes. Réalisée par l'enseignant ou les étudiants, la modélisation des trois étapes permet à l'enseignant de rectifier celles qui font défaut et favorise l'aisance à les utiliser dans de nouvelles phrases, tant chez l'élève qui les verbalise que chez les autres élèves qui écoutent dans la classe.

Bien qu'un guidage serré de la part des enseignants soit souvent nécessaire durant les discussions liées aux accords, ils doivent aussi laisser les élèves exprimer leurs conceptions en toute confiance. Il convient donc, pour guider les discussions, de combiner des questions ouvertes (*Qu'est-ce que tu peux faire pour le savoir?*), laissant place à la verbalisation par les élèves de leurs propres raisonnements grammaticaux, et des questions explicites en lien avec les étapes à réaliser (*Quelle est la classe du mot X? Comment sais-tu que c'est un adjectif? Quelle manipulation permet de trouver le sujet?*

) (voir Huneault 2013).

Pour résumer, rappelons que dans le contexte de *dictées 0 faute* ou de *phrases dictées du jour*, on demande constamment à l'élève de rechercher en mémoire ses connaissances grammaticales. Pour l'enseignant, les questions qui guident la discussion à la suite des trois étapes réorientent le raisonnement erroné ou incomplet d'un élève; pour les élèves, elles représentent un cadre auquel ils peuvent se référer ensuite de façon autonome. En y recourant de façon systématique pour la vérification de chaque accord d'un mot, l'enseignant, d'une part, montre aux élèves que tout accord se réalise à l'aide des mêmes trois étapes et, d'autre part, en assure une meilleure rétention chez ses élèves, qui gagneront peu à peu en confiance dans leur compétence à orthographier correctement.

Nous espérons que ce tour d'horizon de la manière de conduire les discussions lors de dictées métacognitives telles la *dictée 0 faute* ou la *phrase dictée du jour* donnera l'envie aux enseignants et tuteurs de français d'expérimenter ces activités avec leurs étudiants faibles en orthographe grammaticale. Il leur faudra du temps pour s'approprier ces pratiques et les adapter au contexte collégial (centres d'aide et cours de renforcement en français), mais de belles surprises et des échanges fort intéressants les attendent!



1 *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*, projet de recherche de M. Nadeau et C. Fisher, financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture, 2010-2013. (Action concertée : Programme de recherche sur l'écriture). [Retour]

2 Nos résultats montrent, à la suite de l'intervention par la pratique régulière des dictées métacognitives, un effet fort intéressant de nivèlement… vers le

haut : les écarts importants en début d'année entre les élèves forts et les élèves faibles, quel que soit le cycle d'études, se trouvent fortement réduits en mai. Ainsi, cette recherche a confirmé la valeur des dictées métacognitives pour le transfert des connaissances grammaticales en écriture. Pour plus de détails sur l'ensemble du projet et ses résultats, consulter le rapport de recherche (Nadeau et Fisher, 2014). [Retour]

3 Voir D. COGIS (2005) pour les origines de cette pratique. [Retour]

4 Groupe privé facebook https://www.facebook.com/groups/852304104823499/ destiné à la formation et à l'autoformation aux dictées métacognitives. Pour y accéder, envoyez une demande par courriel à nadeau.marie@uqam.ca. [Retour]

5 Tous les prénoms ont été changés pour préserver l'anonymat. [Retour]

RÉFÉRENCES

BAIN, D., et S. CANELAS-TREVISI (2007). « Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française : analyse de pratiques en classe », dans FALARDEAU, É., et collab. (2007). *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 203-218.

BOIVIN, M.-C. (2014). « Quand les élèves font de la grammaire en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire », *Repères*, n^{o} 49, p. 131-145.

CHARTRAND, S.-G., et collab. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Graficor.

COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave.

FISHER, C., et M. NADEAU (2014). « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des

classes du primaire », *Repères*, n^{o} 49, p. 169-191.

HUNEAULT, M. (2013). *Description des interventions des enseignants lors de séances de la dictée 0 faute*, Mémoire (M.A.), Université du Québec à Montréal. [http://www.archipel.uqam.ca/5537/1/M12875.pdf] (Consulté le 25 aout 2015).

LORD, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*, Thèse (Ph. D.), Université Laval. [http://www.theses.ulaval.ca/2012/29020/29020.pdf] (Consulté le 25 aout 2015).

MANESSE, D., et D. COGIS (2007). *Orthographe – à qui la faute?*, Paris, ESF éditeur.

NADEAU, M., et C. FISHER (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur/ Chenelière.

NADEAU, M., et C. FISHER (2011). « Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? », *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Litterature*, vol. 4, n^{o} 4, p. 1-31. [http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/446/496] (Consulté le 25 aout 2015).

NADEAU, M., et C. FISHER. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*, Rapport de recherche FRQSC. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/partenariat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=w9hm3gk81425325899046] (Consulté le 25 aout 2015).

WILKINSON, K. (2009). *Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire*, Mémoire (M.A.),

Université du Québec à Montréal. [http://www.archipel.uqam.ca/2597/1/M11198.pdf] (Consulté le 25 aout 2015).



Carole Fisher

Professeure de didactique du français à l'UQAC



Mélanie Huneault

Conseillère pédagogique à la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et chargée de cours à l'UQAM



Marie Nadeau

Professeure de didactique du français à l'UQAM