

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR

AUDREY-ANNE MÉNARD

UN DISPOSITIF POUR LES DICTÉES INNOVANTES DIFFÉRENCIÉES SUR LE
PLAN DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE EN CLASSE DE FRANÇAIS

MAI 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier d'abord mes collègues, devenues amies, qui ont teinté le travail de cet essai de leur désir de toujours être pédagogiquement au service de l'apprentissage de leurs élèves, tout en en faisant de meilleurs petits humains. Joannie et Sonia, de votre travail exceptionnel, de votre engagement à toujours devenir de meilleures enseignantes, je suis quotidiennement inspirée. Je ne vous dirai jamais assez à quel point je suis reconnaissante de votre accueil chaleureux dès mon premier stage à la maîtrise et de votre accompagnement qui ne s'estompe pas même maintenant ma formation universitaire quasi-achevée. Je suis choyée de pouvoir travailler dans un milieu qui m'a permis de développer des amitiés si précieuses.

J'aimerais ensuite remercier ma famille, qui m'a donné le courage et la motivation de poursuivre l'épopée qu'a été pour moi l'écriture de mon essai et le début de ma carrière d'enseignante, qui ne se sont pas faits sans embuches. Maman et Daphné, vous me poussez à ne jamais abandonner et à devenir une meilleure enseignante, mais aussi une meilleure personne chaque jour. Julien, toi qui m'a vu pleurer, avoir envie d'abandonner, me fixer des objectifs et les atteindre, je suis enfin parvenue à gravir ma grande montagne, et je peux maintenant en être fière. Un grand merci, c'est beaucoup grâce à toi.

Finalement, cet essai n'aurait pas vu le jour sans l'accompagnement ni les commentaires toujours justes de la directrice de mon essai, Léna Bergeron. Je ne la remercierai jamais assez pour son aide précieuse, ses réflexions qui ont nourri les miennes et ses encouragements qui m'ont soutenue tout au long du processus d'écriture. Ma plume avait besoin d'une directrice bienveillante comme elle.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	2
PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Les limites de l'enseignement traditionnel de l'orthographe.....	2
1.2 L'importance de résoudre des problèmes liés à l'orthographe	4
1.3 Les dictées innovantes pour enseigner l'orthographe : une option porteuse	8
1.4 La prise en compte des besoins des élèves à travers les dictées innovantes.....	10
1.5 L'intérêt des groupes de besoins pour différencier les dictées innovantes.....	12
1.6 Question de recherche.....	13
CHAPITRE II	14
CADRE CONCEPTUEL.....	14
2.1 L'orthographe et son enseignement.....	14
2.2 Les dictées innovantes et la résolution de problème	16
2.3 Les besoins d'apprentissage	18
CHAPITRE III	22
MÉTHODOLOGIE	22
3.1 Le contexte de l'intervention	22
3.2 Le déroulement de l'intervention	23
3.3 Les outils de collecte de données et l'analyse.....	26

CHAPITRE IV	30
RÉSULTATS	30
4.1 Le dispositif : une approche pour des dictées innovantes différenciées sur le plan des objectifs d'apprentissage	31
4.2 Les observations et constats issus de la mise à l'essai.....	41
CHAPITRE V	51
DISCUSSION DES RÉSULTATS	51
5.1 L'intérêt de miser encore davantage sur les ressources matérielles	51
5.2 L'importance de procéder progressivement et sur le long terme.....	54
5.3 Le fait de travailler en équipes imposées.....	55
5.4 L'autonomie des élèves en groupes de besoins.....	56
CONCLUSION	57
RÉFÉRENCES.....	60
ANNEXE 1	65
CAHIER DES CHARGES	65
ANNEXE 2	68
DISPOSITION DE LA CLASSE.....	68
ANNEXE 3	69
TEXTES UTILISÉS POUR LES DICTÉES	69
ANNEXE 4.....	70
CAHIERS DE L'ÉLÈVE	70
ANNEXE 5	85
VERSION RÉVISÉE DU TABLEAU 3	86
ANNEXE 6.....	87
PLAN DE SÉANCE POUR UNE UTILISATION DU DISPOSITIF	87
ANNEXE 7	90

CAHIER DE L'ÉLÈVE AJUSTÉ.....90

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Extrait du tableau de consignation des observations

Tableau 2 : Consignes du cahier de l'élève

Tableau 3 : Principales règles de grammaire présentées aux élèves

Tableau 4 : Contenu de l'affiche à produire

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

GN : Groupe du nom

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PP : Participe passé

RÉSUMÉ

L'apprentissage de l'orthographe grammaticale demeure encore à ce jour un grand défi pour plusieurs élèves, selon de nombreux enseignants et enseignantes (Lord, 2012). Plusieurs acteurs du milieu scolaire sont constamment à la recherche de moyens pour pallier les lacunes de leurs élèves en maîtrise de l'orthographe (Fisher, Huneault & Nadeau, 2015). Le défi qui se présente est de placer les élèves dans une démarche contextualisée, qui tiendrait compte de leur processus d'apprentissage réel, donc de la limite des connaissances implicites, de l'importance de l'engagement cognitif de l'apprenante ou apprenant et de l'importance de l'interaction sociale (Fisher & Nadeau, 2003).

Cogis (2005) soutient que la verbalisation des doutes orthographiques par l'élève est une étape cruciale dans l'acquisition des règles de grammaire. Les dictées innovantes, telles que les présentent Fisher, Cogis et Nadeau (2015), sont une option porteuse pour tenir compte des besoins des élèves. Mais qu'en est-il si l'on tente de pousser plus loin leur potentiel pédagogique en les différenciant grâce aux groupes de besoins?

Dans le cadre de cet essai, nous avons développé et mis à l'essai un dispositif de dictées innovantes différenciées sur le plan des objectifs d'apprentissage. Nous proposons donc d'identifier d'abord les besoins spécifiques des élèves en orthographe grammaticale, des objectifs d'apprentissage, puis de leur faire travailler les dictées innovantes en groupes de besoins.

La problématique identifiée sera d'abord développée, puis les principaux concepts inhérents à notre recherche seront définis dans le cadre conceptuel. Ensuite, la

méthodologie sera exposée et présentera le contexte et le déroulement de l'intervention. Le dispositif sera décrit dans les résultats, en plus des principaux constats et observations qui en sont émergés. Finalement, ces résultats seront discutés.

DESCRIPTEURS : enseignement de l'orthographe, dictées innovantes, besoins, groupes de besoins, résolution de problème

INTRODUCTION

En tant qu'enseignante récemment arrivée dans la profession, cela n'a pas pris beaucoup de temps avant que je ne remarque les lacunes de plusieurs de mes élèves en orthographe, mais plus précisément en orthographe grammaticale. Étant issue d'une formation en langue, cet aspect de l'enseignement de la langue française me tient particulièrement à cœur dans mon travail au quotidien. Voulant bien faire, j'ai d'abord utilisé, comme la plupart de mes collègues enseignantes et enseignants, les cahiers d'exercices de différentes maisons d'édition afin de faire travailler la grammaire à mes élèves. Je me suis vite aperçue que cette pratique courante, qui a été celle utilisée par mes propres enseignants lors de mon passage à l'école secondaire publique au début des années 2000 et par beaucoup d'autres auparavant, n'était peut-être plus la solution à envisager pour l'amélioration de la compétence en orthographe des élèves.

Les dictées innovantes (Cogis, Fisher & Nadeau, 2015) me sont revenues à l'esprit comme une solution efficace pour faire travailler l'orthographe grammaticale à mes élèves, tout en les plaçant dans une situation de résolution de problème (Fisher & Nadeau, 2014a), leur permettant ainsi de réfléchir réellement sur la grammaire et de fournir des preuves tangibles aux problèmes qui leurs sont exposés en écriture de texte. Puis, en m'appuyant sur les bénéfices que peut offrir la différenciation pédagogique, j'ai eu l'idée de pousser plus loin le potentiel des dictées innovantes, notamment en plaçant les élèves en situation de conflits sociocognitifs au sein de groupes de besoins. Mon intuition était que cela permettrait à l'enseignante ou à l'enseignant d'accéder au raisonnement de l'ensemble de ses élèves concernant certains besoins spécifiques à chacun en orthographe grammaticale.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Au Québec, l'acquisition de l'orthographe représente un défi important pour les élèves du secondaire. Déjà, en 1986, une étude commandée par le ministère de l'Éducation québécois révélait qu'un peu plus de la moitié des élèves ayant été soumis à la première épreuve ministérielle de français écrit l'ont échouée (Bouchard, 2020). Une des principales lacunes était l'orthographe grammaticale. Il semble que la maîtrise de l'orthographe grammaticale se soit encore plus dégradée depuis les années 90 (Fayol & Jaffré, 2014). Une étude menée par Marie-Andrée Lord (2012) démontre qu'une majorité d'enseignantes et enseignants considèrent que leurs élèves connaissent mal la grammaire en sortant du secondaire. De ce fait, Fisher, Huneault & Nadeau (2015) soulignent que les enseignantes et enseignants, concernés par ces constats peu encourageants, cherchent encore par quel moyen s'y prendre afin d'offrir un enseignement de l'orthographe grammaticale qui viendrait pallier les lacunes identifiées chez leurs élèves.

1.1 Les limites de l'enseignement traditionnel de l'orthographe

Le fait que l'enseignement de l'orthographe ait peu évolué depuis les trente-cinq dernières années est probablement l'une des raisons pour lesquelles l'acquisition de l'orthographe grammaticale ne se fait pas de manière optimale chez les élèves du secondaire. La dictée traditionnelle et les exercices d'application visant la maîtrise de l'orthographe par les élèves occupaient encore en 2013 une bonne partie de

l'enseignement en classe de français (Chartrand & Lord, 2013). Or, l'acquisition de l'orthographe grammaticale peut se faire autrement qu'en suivant le modèle transmissif explicatif, modèle dominant dans l'enseignement au secondaire à la fin des années 80 (Garcia, 1987) et encore trop présent aujourd'hui dans les écoles secondaires. La répétition d'exercices en série ne constituerait pas un moyen adéquat de dispenser l'enseignement de la grammaire (Fischer, Huneault & Nadeau, 2015). De plus, comme le personnel enseignant est appelé, à chaque année, à revoir les notions grammaticales de l'année précédente, l'enseignement des notions se fait de manière sommaire, rapide et superficielle, alors qu'elles ne sont pas encore nécessairement maîtrisées de par la manière dont elles ont été enseignées à la base (Lord, 2012).

Dans l'enseignement traditionnel de l'orthographe, l'apprenante ou apprenant est amené à travailler avec certaines connaissances implicites, dont elle ou il n'a pas conscience. Une connaissance implicite peut concerner une règle de grammaire que l'élève aurait apprise par fréquence d'exposition, par exemple, en faisant beaucoup de lecture personnelle (Nadeau & Fisher, 2011). Une ou un élève qui aurait été exposé au mot *cadeau* au pluriel (*cadeaux*), aura tendance, sans que l'on ne lui ait appris, à ajouter le *x* comme marque du pluriel. Le développement de ces connaissances se fait de manière automatique, au contact de certaines régularités. Par contre, certains élèves pourraient en arriver à appliquer une règle de grammaire au mauvais endroit parce que le contexte qui leur apparaît leur semble familier¹. Les connaissances implicites ne se

¹ Par exemple, certains de nos élèves écrivent **je vous direz*, parce qu'ils et elles utilisent à tort la règle de l'accord du verbe avec le pronom vous.

développent, aussi, que lorsque l'exemple est positif et juste. L'exposition aux contre-exemples augmente le risque que la connaissance implicite que développe l'élève soit erronée (Nadeau & Fisher, 2011). Ainsi, en ne se basant que sur les connaissances implicites dans l'enseignement de l'orthographe grammaticale, il devient impossible de travailler avec les erreurs des élèves, une des approches prisées du socioconstructivisme, qui entre en contradiction avec l'évitement de l'exposition aux contre-exemples (Nadeau & Fisher, 2011).

De plus, l'apprentissage de l'orthographe grammaticale ne peut reposer uniquement sur l'intégration progressive de connaissances implicites. Effectivement, comme la grammaire consiste en l'application d'une série de règles bien précises, il est inévitable que certaines de ces règles échappent à s'inscrire dans la mémoire des élèves. Ainsi, il est difficile d'en assurer le transfert.

Les connaissances implicites doivent être considérées dans l'enseignement de l'orthographe, puisqu'elles sont nécessaires. Par contre, il est important de les exploiter conjointement avec les connaissances explicites des élèves, et de ne pas en faire un usage exclusif. En effet, elles ne sont pas suffisantes à l'apprentissage de l'orthographe, malgré que l'on ne mise pratiquement que sur elles en enseignement traditionnel de la grammaire (Bouchard, 2020).

1.2 L'importance de résoudre des problèmes liés à l'orthographe

Il est donc important de considérer, en plus des connaissances implicites, les connaissances explicites des élèves, tout en considérant que celles-ci peuvent également être erronées. Les connaissances explicites sont celles dont la personne en situation d'apprentissage a conscience et qui lui permettent de contrôler la façon

d'orthographier les mots (Cogis, Fisher & Nadeau, 2015). C'est sur celles-ci que devrait s'appuyer l'enseignement de l'orthographe grammaticale puisqu'elles demandent l'application de règles, comme en situation de résolution de problème. Par exemple, savoir utiliser les terminaisons de verbe selon le mode, le temps, la personne et le nombre est une connaissance explicite. Bien qu'elles soient coûteuses sur le plan cognitif, c'est avec ces connaissances que les élèves sont amenés à réfléchir réellement et à être confrontés à leurs conceptions de l'orthographe (Nadeau & Fisher, 2011). Les connaissances explicites demandent un réel engagement cognitif de leur part. On y reconnaît le courant constructiviste, qui propose de concevoir l'apprentissage comme l'interaction entre les nouvelles connaissances et les conceptions déjà en place des élèves (Jonnaert, 2002). Autrement dit, l'élève, pour apprendre, doit entrer en situation de conflit cognitif.

Les études en psychologie de l'apprentissage ont démontré que la maîtrise d'une règle de grammaire ne peut pas passer que par la mémorisation de cette dite règle et la pratique d'exercices d'application. En effet, ces exercices décontextualisés n'ont que peu d'effets sur les compétences à orthographier des apprenantes et apprenants qui les expérimentent (Bouchard, 2020). De plus, les exercices dits « mécaniques » favorisent très peu le transfert des apprentissages puisque les élèves ne sont pas amenés à réfléchir et analyser (Fisher & Nadeau, 2003). C'est en contextualisant les notions, en amenant l'élève à se questionner et à réfléchir, que l'on favorise le transfert des apprentissages. À ce sujet, Fisher et Nadeau (2003) ajoutent que :

Pour se rapprocher de la production de texte, les exercices amèneront progressivement l'élève à réfléchir, à analyser des phrases, en suivant des étapes comparables à celles requises en révision de texte. S'il n'a jamais à identifier la classe des mots dans ses activités d'apprentissage et ses exercices (car mis en

gras, entre parenthèses ou dans un espace laissé libre), il ne faut pas s'étonner de son incapacité à le faire dans les textes qu'il écrit ; or, une procédure d'accord ne se déclenchera que dans la mesure où l'élève aura reconnu son contexte d'application. (p. 57)

Nous gagnons donc à laisser les élèves réfléchir à ce qu'ils ou elles mettent en place comme stratégie et comme processus afin de les rapprocher le plus possible de la situation dans laquelle ils ou elles se retrouvent avec un texte personnel : devant une phrase dans laquelle aucun travail n'a été effectué au préalable.

L'élève, pour apprendre l'orthographe grammaticale et ses règles, devrait se trouver dans un contexte signifiant dans lequel il lui est proposé de partager ses conceptions afin de les faire évoluer (Dumais, 2010, Nadeau et Fisher, 2011), notamment avec l'aide de l'enseignante ou enseignant expérimenté ou de ses collègues de classe. Dans un monde idéal, l'enseignement de l'orthographe grammaticale devrait s'inscrire dans une démarche contextualisée, qui tiendrait compte du processus d'apprentissage réel des élèves, donc de la limite des connaissances implicites, de l'engagement cognitif de l'apprenante ou apprenant et de l'importance de l'interaction sociale (Fisher & Nadeau, 2003).

Ce processus est également favorisé par un contexte qui mise sur les interactions entre les élèves. Cogis (2005) propose de voir l'enseignement de la grammaire comme une démarche coopérative, qui nécessite des interactions entre les élèves. En commentant et en expliquant leurs choix orthographiques, les élèves sont amenés à développer leur compétence beaucoup plus efficacement qu'en appliquant une règle qu'on leur aurait dictée. Ainsi, selon le courant socioconstructiviste, il serait idéal que les conceptions de l'élève entrent en conflit avec les conceptions de ses pairs ou, du moins, qu'elles y soient confrontées. La coopération soutient l'apprentissage et permet de voir les

conflits sociocognitifs non pas comme des problèmes, mais comme des occasions d'apprendre et de tirer profit des connaissances de l'autre (Bergeron, Houde, Prud'homme & Abat-Roy, 2021). C'est socialement que l'on construit les savoirs et l'interaction sociale devrait donc être au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Or, ce n'est pas toujours le cas en classe de français.

La logique de résolution de problème est également soutenue par les principes de la nouvelle grammaire dans l'enseignement de l'orthographe grammaticale. En effet, alors que l'analyse grammaticale se faisait traditionnellement par classes de mots, elle passe aujourd'hui par l'analyse de la phrase. Plutôt que de faire des généralisations, des assertions ou d'énoncer des règles, il faut maintenant chercher des preuves recevables en matière d'analyse grammaticale² (Cogis, Fisher & Nadeau, 2015). En ce sens, l'utilisation du métalangage est importante afin que les élèves soient en mesure de transférer ce qu'ils apprennent en orthographe grammaticale à d'autres contextes que celui d'une phrase donnée (Fisher & Nadeau, 2014b). En n'utilisant pas le métalangage, les élèves ont seulement accès à des généralités qui sont difficilement transférables en contexte d'écriture. Toujours selon Fisher et Nadeau (2014b), l'utilisation d'un vocabulaire précis et juste en lien avec la langue permet aux élèves de donner un sens aux mots qui leur serviront dans leurs travaux d'écriture plutôt que de procéder aléatoirement. Finalement, mettre l'accent sur les régularités du fonctionnement de la langue plutôt que sur les exceptions permet d'éviter l'exposition aux contre-exemples

² Par exemple, on ne dira plus : « Il faut mettre un s au pluriel ». Nous dirons : « *Les bateaux* est le sujet. Il est composé du nom *bateau* précédé du déterminant pluriel *les*, je dois donc mettre le nom *bateau* au pluriel. » On parle de justification grammaticale.

et aux exceptions, qui ne nous intéressent plus en enseignement du français (Nadeau & Fisher, 2011).

1.3 Les dictées innovantes pour enseigner l'orthographe : une option porteuse

Les différentes formes de dictées innovantes qui ont vu le jour dans les dernières années sont à considérer dans ce contexte. Elles proposent des façons de faire dans l'enseignement de l'orthographe grammaticale qui favorisent le travail par résolution de problème, l'utilisation du métalangage et la coopération.

Par exemple, la *phrase dictée du jour*, une forme de dictée innovante, constitue un outil d'apprentissage de l'orthographe fort utile afin d'amener les élèves à formuler des doutes dans le but de résoudre les problèmes de grammaire qui se présentent à eux. Il s'agit, pour l'enseignante ou enseignant, de dicter une phrase à la classe, et à ensuite porter toutes les façons d'orthographier les différents mots de cette phrase au tableau. Les élèves sont amenés à discuter et à s'entendre sur la graphie qui est la bonne et à justifier leur réponse à l'aide des notions grammaticales qu'ils connaissent. Puis, seules les graphies qui ont été retenues sont conservées (Cogis, Fisher & Nadeau, 2015). Le processus se déroule avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant et les élèves bénéficient de sa validation.

Un second exemple, la *dictée 0 faute*, consiste à dicter un texte aux élèves, de la même façon que lorsqu'on le fait dans le cadre de la dictée traditionnelle. Cependant, lors de la dictée, les élèves sont amenés à poser des questions sur les difficultés orthographiques rencontrées. Avec la participation de l'enseignante ou enseignant, les élèves échangent sur les solutions possibles afin de répondre de leur mieux aux questions posées par leurs pairs (Cogis, Fisher & Nadeau, 2015).

Ces deux types de dictées innovantes, tout comme les autres qui n'ont pas été mentionnées, sont des solutions porteuses en enseignement de l'orthographe puisqu'elles permettent les interactions entre les élèves, sources de conflits sociocognitifs. En effet, comme les élèves verbalisent leurs doutes orthographiques, elles ou ils sont amenés à faire progresser leurs connaissances de l'orthographe grammaticale et à s'en approprier de nouvelles au travers les différentes conceptions verbalisées par les autres.

Cogis (2005) soutient que la verbalisation des doutes orthographiques par l'élève est une étape cruciale dans l'acquisition des règles de grammaire. L'enseignement magistral d'une règle présente à l'apprenante et apprenant une réflexion toute faite pour lui au préalable, ce qui ne permet pas le transfert vers une situation signifiante. Au contraire, si l'élève verbalise elle-même ou lui-même les actions posées lors de ses choix, elle ou il devient l'auteur de ses propres réflexions. Cette confrontation au choix se rapproche plus de la situation dans laquelle se retrouve l'élève face à ses doutes et à ceux de ses collègues lors d'ateliers de négociation comme les dictées innovantes. L'élève ne peut appliquer efficacement une règle qu'on aurait pensée pour lui ou elle, mais il ou elle peut tout à fait résoudre ses doutes orthographiques par ses propres réflexions.

Ainsi, les dictées innovantes favorisent une démarche de résolution de problème (Fisher & Nadeau, 2014a). En effet, résoudre un problème de grammaire, c'est mettre nos connaissances à profit et les lier entre elles afin d'arriver à une solution, un peu comme en mathématiques (Fisher, Huneault & Nadeau, 2015). En s'entraînant à utiliser les connaissances sur la langue par les dictées innovantes, l'élève devient à l'aise avec le métalangage et l'application du processus d'analyse de la langue qui

conduit à la correction efficace d'un texte. Plutôt que de faire l'application d'une règle en ne sachant trop pour quelle raison elle ou il le fait et quel en est le résultat, l'élève est amené à résoudre un vrai problème, pour lequel il y a une solution concrète. Cette solution, les élèves la trouvent en mobilisant toutes les connaissances grammaticales qu'ils ou elles ont acquises en confrontant leurs conceptions de la langue avec celles de leurs pairs lors des ateliers de dictée innovante en classe.

Les dictées innovantes proposent une façon de faire face aux difficultés orthographiques des élèves de par la verbalisation des doutes orthographiques, les interactions entre les élèves, la confrontation de leurs conceptions avec celles des autres ainsi que l'adoption d'une démarche de résolution de problème qui fait l'utilisation d'un métalangage.

1.4 La prise en compte des besoins des élèves à travers les dictées innovantes

En plus de s'avérer une solution porteuse en enseignement et en apprentissage de l'orthographe grammaticale, les dictées innovantes permettent d'agir en cohérence avec les valeurs d'équité et d'accessibilité inhérentes à l'école inclusive. En effet, dans le contexte de l'école accessible à tous et toutes, la prise en compte des besoins de chaque apprenante et apprenant quelles que soient leurs aptitudes, est primordiale (UNESCO, 2020).

Dans le cadre des dictées innovantes, les différences de chaque personne sont mises à profit lorsque les élèves sont amenés à partager leurs conceptions. Parce que les élèves n'ont pas le même bagage, l'hétérogénéité du groupe est porteuse d'acquisition de connaissances en ce sens que chaque élève peut y trouver son compte en intégrant les morceaux dont il ou elle a besoin pour compléter son raisonnement ou pour l'adapter

(Cogis, Fisher & Nadeau, 2015). Les dictées innovantes contribuent donc aux efforts déployés pour faire de la classe de français un lieu inclusif.

De plus, par le partage en groupe de toutes les graphies d'un mot, notamment dans la *phrase dictée du jour*, il s'agit d'un lieu de prédilection pour l'enseignante ou enseignant qui souhaite avoir accès aux connaissances antérieures des élèves. En y ayant accès, il peut offrir des rétroactions dans l'immédiat et offrir un soutien ciblé, dans cet espace de verbalisation qu'ouvre la dictée innovante. L'accompagnement offert devient beaucoup plus personnalisé.

Aussi, il devient possible pour la personne enseignante de capter les niveaux de connaissances de ses élèves et de faire la préparation de son enseignement selon les différents besoins identifiés (Cogis, Fisher & Nadeau, 2015). Par exemple, une étude menée par Nadeau et Fisher (2011) témoigne de l'utilisation de cette pratique par une enseignante:

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. (p. 24)

D'ailleurs, comme les élèves gardent des traces de leurs essais lors de la pratique de la *dictée 0 faute*, ils et elles peuvent porter un regard sur leur progression et participer activement à leurs apprentissages. Dizerens et Nunes (2019) soutiennent notamment que la rédaction d'un guide d'autocorrection par chaque élève, selon ses difficultés et besoins, est de mise lorsque la dictée innovante est pratiquée sur une base régulière. Il s'agit d'un moyen efficace pour l'élève de suivre sa progression individuelle, mais

également pour l'enseignante ou enseignant afin d'adapter l'enseignement aux besoins et à la progression qu'il constate en ayant accès au guide rédigé par chacun et chacune.

1.5 L'intérêt des groupes de besoins pour différencier les dictées innovantes

Les dictées innovantes pourraient être encore plus riches en apprentissages, si en plus de faciliter la réponse aux besoins courants des élèves, elle tenait compte de leurs besoins spécifiques, en leur faisant travailler des objectifs d'apprentissage précis. Ces besoins concernent des objectifs d'apprentissage ou, autrement dit, ce que nous voulons que nos élèves apprennent au terme d'une séquence d'enseignement (Lapointe, 1983). Le groupe de besoins semble une option prometteuse pour y arriver.

Les dictées deviennent alors encore plus « différenciées » au sens où les besoins spécifiques³ des élèves seront pris en compte par le biais de la formation de groupes de besoins. Il s'agit d'avantage d'une mesure de flexibilité que de mesures d'adaptation ou de la modification (Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport, 2014). Les différences entre les élèves sur lesquelles nous souhaitons agir correspondent à ce qu'ils et elles ont besoin d'apprendre et qui est commun à leur sous-groupe, mais qui peut différer des autres élèves de la classe. Il serait prometteur, par exemple, de réunir les élèves autour de difficultés communes. En déterminant, par exemple, qui de nos élèves de troisième secondaire a une difficulté avec l'utilisation de la virgule pour encadrer

³ Notre représentation de la notion de besoin s'éloigne du système de classification associé aux élèves en situation de handicap ou de déficience (EHDAA) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2007).

l'apposition dans une phrase, les dictées innovantes pourraient être utilisées pour répondre à des besoins plus spécifiques.

1.6 Question de recherche

Les dictées innovantes sont porteuses pour tenir compte des besoins des élèves, mais elles permettent surtout de tenir compte de besoins courants (ex. : faire de la résolution de problème, verbaliser ses doutes et utiliser le métalangage, coopérer/échanger, etc.). Il serait intéressant de pousser plus loin leur potentiel pédagogique pour prendre en compte également les besoins spécifiques des élèves de la classe, des besoins en termes d'objectifs d'apprentissage⁴.

Nous dégageons donc deux questions de recherche : D'abord, afin qu'elles soient un véritable vecteur de réponse aux besoins, notamment les besoins spécifiques des élèves, comment peut-on intégrer les groupes de besoins aux structures existantes des dictées innovantes sous la forme *dictée 0 faute*? Ensuite, en quoi la mise en place de ces dictées innovantes différenciées sur le plan des objectifs d'apprentissage est-elle perçue aidante par l'enseignante ou enseignant : 1) pour faire progresser les élèves dans l'apprentissage de la réflexion orthographique, et 2) pour répondre à la diversité des besoins spécifiques des élèves?

⁴ Dans le cadre de cet essai, nous considérons les besoins courants comme des besoins généraux, c'est-à-dire des besoins qui pourraient être rencontrés par plusieurs élèves du groupe-classe et pour lesquels les actions posées soutiennent généralement plusieurs élèves à la fois. Par « besoins spécifiques », nous entendons les besoins qui découleraient d'une situation plus personnelle à l'élève, autrement dit d'une vision plus individuelle du besoin.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Afin de bien saisir le sens que prend notre recherche ainsi que nos intentions de recherche, il est primordial de s'arrêter sur les concepts inhérents à la problématique cernée au chapitre précédent : la notion d'orthographe et son enseignement, les dictées innovantes, puis les besoins. Le présent chapitre sera consacré à ces différents concepts et au sens qui leur est donné dans le cadre de cet essai.

2.1 L'orthographe et son enseignement

L'orthographe en enseignement englobe plusieurs éléments. Le concept va bien au-delà de la capacité d'un ou une élève à écrire un mot correctement. Il s'agit d'une activité qui mobilise plusieurs capacités cognitives, sans même que l'apprenante ou apprenant ne s'en rende compte.

2.1.1 L'orthographe grammaticale : la définir

L'orthographe grammaticale telle qu'elle nous intéresse ici est la « structure particulière de la langue » (Jaffré, 2011, p. 80). Il s'agit de la graphie que fait une personne d'un mot selon les règles de grammaire qui régissent les régularités du fonctionnement de la langue française et qui concernent notamment la gestion des accords selon la syntaxe d'une phrase donnée et son contexte. L'accord du verbe, du participe passé, de l'adjectif et du nom sont des exemples de règles découlant de l'orthographe grammaticale. C'est cette orthographe qui constitue un défi majeur pour

les élèves, puisque c'est elle qui nécessite l'activité cognitive la plus coûteuse sur le plan de la maîtrise de connaissances explicites et de la mobilisation de procédures de gestion des accords (Cogis, 2005).

Un questionnement qui relève de l'orthographe grammaticale ne peut être réglé par un simple coup d'œil au dictionnaire. En effet, l'acquisition de l'orthographe grammaticale nécessite non seulement la connaissance de règles de grammaire, mais également de tout un métalangage qui permet de savoir quand appliquer lesdites règles (Bouchard, 2020). Par exemple, l'enseignante ou enseignant parlera de donneur, de receveur, de terminaison, de pluriel, etc.⁵ La maîtrise de l'orthographe grammaticale passe donc par toute une gamme de procédures cognitives.

2.1.2 L'orthographe grammaticale : apprentissage en contexte d'écriture

L'apprentissage de l'orthographe grammaticale ne peut pas être décontextualisé. Il doit se faire dans le contexte de la phrase. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'orthographe grammaticale ne concerne pas la bonne graphie des mots hors de leur contexte : elle suppose la prise en compte de la syntaxe, donc des connaissances explicites la concernant (Cogis, 2005), ainsi que la mobilisation de toutes les règles qui régissent les accords dans la phrase.

⁵ Bouchard (2020) soutient qu'en utilisant le métalangage, l'élève peut plus facilement appliquer une règle à différents contextes. Il ou elle sait que dans *tes chansons préférées* (exemple de Bouchard), *préférées* prendra la marque du féminin et du pluriel parce que ce sont *tes chansons*, alors que le métalangage lui permet de dire que l'adjectif *préférées* est le receveur d'accord et que le nom donneur d'accord *chansons* est féminin et pluriel.

De plus, l'apprentissage, non seulement de l'orthographe grammaticale, mais également l'apprentissage en général, n'est pas une activité individuelle. Il est plutôt le résultat des conceptions antérieures des apprenantes et apprenants qui entrent en conflit avec celles des pairs, et qui peuvent mener à de nouvelles conceptions (Kozanitis, 2005). Ceci étant dit, c'est face à son propre texte, en contexte d'écriture, que le travail d'apprentissage de l'orthographe grammaticale se fait.

2.2 Les dictées innovantes et la résolution de problème

Les dictées innovantes s'éloignent de la dictée traditionnelle sur plusieurs points. Lors de la dictée traditionnelle, l'enseignante ou enseignant lit à voix haute un texte à toute la classe, puis les élèves, au meilleur de leur connaissance, s'appliquent à retranscrire le texte, individuellement, sans y laisser d'erreur, en consultant les outils papiers ou électroniques mis à leur disposition. Cogis, Fisher et Nadeau (2015) s'entendent pour dire que les dictées innovantes sont :

des réponses à la nécessité de prendre en compte les conceptions des élèves pour les faire évoluer, puisque ces activités visent à clarifier le fonctionnement de l'orthographe grammaticale, tout en entraînant les élèves à analyser ce qu'ils écrivent, et donc, à terme, à contrôler leurs graphies. (p. 72)

Il s'agit de faire douter l'élève sur l'orthographe grammaticale d'un mot, et d'enclencher chez lui ou elle des questionnements, en plus de confronter ses conceptions à celles des autres élèves de la classe, ce que ne permet pas la dictée traditionnelle. En mettant en commun ses connaissances avec celles de ses pairs, l'élève peut résoudre les problèmes orthographiques qui lui sont posés (Cogis, Fisher & Nadeau, 2015).

Les dictées innovantes s'apparentent donc à la résolution de problème que l'on retrouve en mathématiques (Fisher, Huneault & Nadeau, 2015). L'élève fait face à un problème, y réfléchit et, avec l'aide des règles orthographiques qu'il ou elle connaît, analyse la phrase qui lui est présentée de façon à trouver la règle qui lui permettra de trouver la solution à son problème grammatical. Toujours selon Fisher, Huneault et Nadeau, le but de cette pratique est de rendre les élèves assez à l'aise avec la démarche pour l'appliquer ensuite en situation d'écriture.

Cette résolution de problème, en contexte de dictée innovante, prend la forme de recherche de solutions orthographiques. En grand ou en petit groupe, l'élève négocie ses graphies avec les autres et utilise les règles de grammaire qui lui ont été enseignées comme des preuves tangibles de ce qu'il ou elle avance comme solution au problème soulevé. Il ne s'agit pas d'opinion, mais de connaissances linguistiques (Cogis, 2020). C'est parce qu'il y a interaction entre les connaissances antérieures des élèves qu'un problème apparaît et qu'il peut être résolu :

Le débat orthographique agit ainsi sur deux plans. D'une part, il renforce la maîtrise d'une notion parce que certaines de ses propriétés, négligées, sont rappelées, ou que certaines manipulations, lacunaires, sont complétées. D'autre part, il peut générer un conflit dont le dépassement repose sur une attention nouvelle à certains aspects linguistiques. (Cogis, 2020, p. 54)

2.2.1 : La *dictée 0 faute* : une variante des dictées innovantes qui s'appuie sur la résolution de problème

La *dictée 0 faute* est un l'exemple de dictée innovante que l'on retient. Bien qu'il en existe d'autres, celle-ci nous semble plus pertinente dans les circonstances de notre recherche. En effet, elle permet la confrontation des conceptions des élèves en leur demandant d'arriver à résoudre le problème qui se présente à eux en travaillant

conjointement. Pendant ce temps, la personne enseignante se trouve dans une posture d'accompagnatrice et de guide, où elle peut soutenir les réflexions des élèves afin de les aider à progresser dans leur raisonnement grammatical.

Dans la *dictée 0 faute*, l'enseignante ou enseignant dicte un court texte et après chaque phrase, les élèves lui posent des questions qui expriment leurs doutes orthographiques. L'enseignante ou enseignant ne doit pas donner la bonne réponse, mais guider l'élève dans son raisonnement, en l'invitant à le verbaliser à voix haute (peut-être en lui rappelant certains termes du métalangage ou certaines notions). Les autres élèves de la classe sont invités à discuter autour de la question posée. En résumé, un problème d'orthographe grammaticale est soulevé et la discussion amène les élèves à faire un choix quant à la graphie qu'ils ou elles garderont. (Wilkinson & Nadeau, 2010)

2.3 Les besoins d'apprentissage

L'une des façons d'envisager les besoins dans la classe serait de s'intéresser aux besoins courants que les élèves rencontrent généralement pour apprendre (Bergeron, 2018). L'enseignante ou enseignant se demande ce dont ses élèves ont besoin pour progresser dans leurs apprentissages. Elle ou il agit, dans cette situation, sur l'ensemble de son groupe-classe. Les élèves ont généralement besoin de ceci, pour apprendre cela. C'est aux besoins courants que répondent généralement les dictées innovantes. Elles permettent à la classe de travailler en groupe sur certains besoins qu'elle a en général. Il s'agit d'une approche globale au sens où l'enseignante ou enseignant prend compte de son groupe comme un tout, comme un ensemble d'élèves qui bénéficient de certaines interventions sur des aspects déterminants dans l'apprentissage (Bergeron, 2018).

Lorsqu'il est question de besoins spécifiques, il est commun de penser aux élèves ayant des besoins particuliers (handicaps, déficiences, difficultés émotives), souvent reconnus EHDAA dans la nomenclature du MEQ (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Or, il est maintenant assez partagé que les besoins rencontrés par les élèves peuvent être divers, qu'ils ne sont pas fixes, et qu'ils ne relèvent pas toujours d'un diagnostic (Desombre & al., 2013, Bergeron, Bergeron & Lacerte, soumis). D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec formule des orientations vers une éducation inclusive, en encourageant, entre autres, à « envisager la diversité des élèves dans leur ensemble et offrir une éducation inclusive pour tous » (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Le mot besoin prend alors un autre sens, moins restrictif.

Dans le cas de cet essai, nous nous concentrerons sur les besoins perçus comme des « objectifs d'apprentissage » spécifiques, c'est-à-dire ce qu'un ou une élève pourrait avoir besoin d'apprendre à un moment donné (Pelgrims, 2012). Le besoin d'apprentissage, tel que défini par Lapointe (1983) est ce que l'élève devrait maîtriser pour arriver à la finalité visée par le programme d'enseignement qu'il ou elle suit. Par exemple, des élèves pourraient avoir besoin d'apprendre les marques du discours rapporté direct afin d'écrire le dialogue entre deux personnages et de bien le ponctuer (on place un tiret devant les paroles lorsqu'il y a un changement d'interlocuteur, on encadre la phrase incise de virgules, etc.). Cette approche des besoins prend en compte les élèves du groupe individuellement. L'enseignante ou enseignant tient compte de la situation dans laquelle se trouve son élève actuellement ainsi que de la situation désirée (Bergeron, Bergeron & Lacerte, soumis). Qu'a besoin mon élève afin d'atteindre ladite situation, autrement dit, son objectif d'apprentissage?

2.3.1 Les groupes de besoins

Un groupe de besoins est un regroupement d'élèves qui sont amenés à travailler conjointement et momentanément, sur une difficulté rencontrée par l'ensemble de ces élèves. Ces derniers travaillent sur la même tâche en coopération, en confrontant leurs idées et en passant par une restructuration individuelle par la suite (Meirieu, 1997).

Au départ, l'enseignante ou l'enseignant identifie le besoin pédagogique de chacun et chacune de ses élèves afin de construire ses groupes. Il planifie la leçon en fonction des objectifs d'apprentissage visés, ce qui permet aux élèves de prendre part à une tâche qui répond bien à leurs besoins et qui est pertinente dans leur parcours à ce moment précis. Cela leur permet également de progresser dans leurs apprentissages individuels par la suite. Le but est de rassembler les élèves selon un besoin spécifique partagé afin qu'ils et elles arrivent ensemble à répondre à ce besoin en confrontant leurs points de vue et en évoluant au sein d'un groupe qui évolue à leur rythme (Alarco, 2017).

Les groupes de besoins sont dissociables et homogènes, c'est-à-dire qu'ils peuvent être déconstruits et reconstruits selon le besoin et la difficulté momentanés. Autrement, une stigmatisation pourrait s'installer, surtout lorsque les élèves sont réunis selon leurs résultats, dans une approche qui s'apparenterait plus au groupe de niveau. Il est donc important de s'assurer que les groupes sont temporaires afin d'éviter cette stigmatisation (Alarco, 2017).

C'est en procédant à la formation de groupes de besoins que nous accentuons le caractère différencié que nous donnons à notre approche des dictées innovantes au sens où les élèves poursuivront des objectifs spécifiques, selon des besoins qu'ils partagent avec d'autres élèves. Ce partenariat à travers les dictées innovantes semble être une

option prometteuse pour tenir compte de besoins d'apprentissage spécifiques des élèves en leur faisant travailler des objectifs précis. C'est à travers la formation des groupes de besoins qu'est envisagé le caractère différencié de notre pratique des dictées innovantes.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre détaille le contexte dans lequel s'est installée la mise à l'essai de l'approche des dictées innovantes différenciées sur le plan des objectifs d'apprentissage. Il sera donc question des groupes avec lesquels j'ai travaillé, du développement du prototype et des conditions dans lesquelles j'ai placé sa mise à l'essai. Le contenu de ce chapitre présente la première boucle d'essai d'une démarche de recherche-développement.

3.1 Le contexte de l'intervention

L'intervention s'est déroulée dans l'école où mon dernier stage à la maîtrise en enseignement du français au secondaire a eu lieu. Il s'agit d'une école de la banlieue de Montréal, ayant une clientèle très diversifiée d'un peu plus de 1000 élèves en 2022. Elle se trouve dans un milieu socio-économique moyennement défavorisé. En plus de la clientèle du programme régulier, l'école accueille des jeunes dans deux programmes régionaux (hockey et multisports) ainsi que deux programmes locaux (robotique et linguistique). En troisième secondaire, les jeunes ayant appartenus aux différents profils en classe fermée au premier cycle se côtoient dans les différentes matières qui sont communes à leur formation (français, mathématiques, univers social, etc.).

La mise à l'essai de l'approche proposée a impliqué six groupes de troisième secondaire en français comportant chacun une dynamique assez semblable, quoique

réunissant chacun majoritairement différents profils d'élèves. Un de ces groupes était composé d'une majorité des élèves du programme hockey, deux groupes d'une majorité d'élèves du programme multisports, deux groupes d'une majorité d'élèves du programme robotique et un dernier groupe d'une majorité d'élèves du programme linguistique. Parmi eux se trouvaient des élèves issus du programme régulier ainsi que le reste des élèves provenant des différents programmes énumérés précédemment.

Les résultats scolaires de ces groupes en français, bien qu'ils présentaient de légers écarts de moyenne les uns avec les autres, étaient assez homogènes. Comme il s'agissait de six groupes nombreux (entre 25 et 32 élèves), le nombre total d'élèves est assez important ($N = 167$).

Trois de ces groupes m'avaient été confiés dès le début de l'année scolaire alors que les trois autres relevaient de ma collègue, une enseignante qui en était à sa 22^e année d'expérience. Elle a participé activement à chacune des expérimentations de l'approche et a accepté de m'ouvrir la porte de sa classe dans le cadre du projet, tout en me partageant de précieux commentaires et observations sur le déroulement.

3.2 Le déroulement de l'intervention

Inspirée de la recherche-développement, j'ai travaillé à la conception d'un prototype permettant de mettre en place des dictées innovantes en contexte de classe de français, tout en y ajoutant certaines modalités dans le but qu'elles permettent une organisation pédagogique sous le principe des groupes de besoins.

3.2.1 Le développement du prototype

Afin de bien situer ma recherche, j'ai d'abord procédé à une recension des connaissances issues de la recherche en consultant diverses publications sur les différents concepts présentés à la section précédente : l'enseignement de l'orthographe grammaticale dans les classes de français, les différentes formes de dictées innovantes existantes, la notion de besoin ainsi que les groupes de besoins. J'ai retenu plusieurs de ces textes dont j'ai extrait les informations qui me semblaient les plus pertinentes et les ai consignées dans un tableau selon différents paramètres (apprentissage de l'orthographe, enseignement de l'orthographe, besoins et groupes de besoins).

Afin de construire un cahier des charges (Annexe 1), j'ai discuté avec ma collègue enseignante de nos pratiques habituelles et de ce que nous constatons de nos élèves en contexte d'enseignement de l'orthographe au quotidien sur le plan de l'engagement, de la collaboration, de la progression des apprentissages, du transfert des connaissances en contexte individuel et de besoins et de difficultés en matière d'orthographe. Une fois ces observations mises en relation avec les connaissances issues de la recherche, cet exercice m'a aidée à dresser les caractéristiques essentielles que devait comprendre le prototype à construire afin de répondre le plus précisément possible à nos besoins comme enseignantes et aux besoins des élèves de nos six groupes de troisième secondaire. Par exemple, le prototype devait :

- Favoriser les interactions entre les pairs par l'approche socioconstructiviste et permettre les conflits sociocognitifs menant à l'apprentissage (Bouchard, 2020);

- Favoriser l'apprentissage explicite et l'utilisation de connaissances explicites (Cogis, Fisher & Nadeau, 2015);
- Permettre aux élèves forts d'évoluer tout en permettant aux élèves faibles de s'améliorer, homogénéiser le groupe-classe (Fisher & Nadeau, 2014a);
- Permettre à chaque élève de résoudre le problème qui se présente, de confirmer son raisonnement et de fournir des preuves tangibles pour valider sa démarche (Cogis, 2020; Cogis, Fisher & Nadeau, 2015);
- Placer l'ensemble des élèves dans une démarche active et favoriser leur engagement (Dumais, 2010);

3.2.2 La mise à l'essai du dispositif et son amélioration

La mise à l'essai a débuté dans la deuxième portion de l'année scolaire puisque la collecte de données s'est déroulée dans le cadre du stage II de la maîtrise en enseignement de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous avons décidé qu'il était réaliste de placer les dictées sur une période de trois semaines, afin d'obtenir trois boucles d'essai avant la fin du stage. À raison d'une fois par semaine, les élèves ont travaillé une dictée en petits groupes. Nous sommes tout à fait conscientes que la véritable valeur des dictées innovantes, en contexte d'enseignement, ne peut se mesurer qu'après une pratique guidée beaucoup plus longue. Cependant, avec le temps dont nous disposions pour mettre à l'essai le dispositif, notre but a surtout été de vérifier comment nous pouvions proposer une façon de faire qui permettrait aux personnes enseignantes de travailler régulièrement sur l'amélioration de l'orthographe, et éventuellement d'amener les élèves à adopter une démarche réflexive qu'ils pourraient reproduire de manière autonome en contexte individuel.

Nous avons également formalisé nos intentions afin de permettre aux élèves de bien comprendre la valeur de notre proposition : donner des méthodes de travail à nos élèves en prévision des rédactions finales, leur montrer que les difficultés en orthographe sont surmontables, leur rappeler qu'il est payant d'améliorer ne serait-ce qu'une erreur qu'ils répètent fréquemment et leur présenter une façon de travailler qui soit efficace.

Pour former nos groupes de besoins dans lesquels les élèves seraient placés, nous avons identifié l'erreur d'orthographe grammaticale la plus fréquente chez eux. Nous avons identifié trois principales catégories afin de classer nos élèves : l'accord du verbe, l'accord dans le groupe du nom et l'accord du participe passé. Des groupes de trois à six élèves ont été formés. Les bureaux de la classe ont été placés en îlots et de façon à ce que chaque élève ait un espace de travail adéquat pour s'installer confortablement. Des dictionnaires et des grammaires en tableaux ont été déposés préalablement à l'entrée des élèves sur chaque îlot (voir Annexe 2).

3.3 Les outils de collecte de données et l'analyse

À la suite de chacune des périodes de dictées innovantes, une fois par semaine, nous avons la possibilité de nous rencontrer afin de discuter de ce qui était à refaire, à modifier ou à prévoir pour la boucle d'essai suivante. Ces observations ont permis, de séance en séance, de dresser des pistes de solution à certaines lacunes que comportait le prototype ainsi que de constater ce qui fonctionnait bien. La recherche de solutions s'est donc faite de manière cyclique et le prototype était en constante évolution pendant les trois semaines d'essai, donc les trois boucles.

Nos échanges concernaient principalement les questions suivantes, chacune se classant sous l'un ou l'autre des volets de notre question de recherche :

D'abord, afin qu'elles soient un véritable vecteur de réponse aux besoins, notamment aux besoins spécifiques des élèves, comment peut-on intégrer les groupes de besoins aux structures existantes des dictées innovantes sous la forme *dictée 0 faute*?

- Quels sont les comportements qui nous ont frappés? Comment les élèves ont-ils intégré le travail en groupes de besoins à une tâche qu'ils font normalement seuls? Quels ont été leurs réflexes cognitifs dans la recherche de solutions grammaticales?
- Quelles améliorations pourrions-nous apporter au dispositif? La mise en place, les consignes ou les attentes doivent-elles être revues?
- Qu'est-ce qui a bien fonctionné? Qu'allons-nous tenter de reproduire les prochaines fois? Quelles modalités ont mené à des comportements (physiques et cognitifs) gagnants?

Ensuite, en quoi la mise en place de ces *dictées 0 faute* différenciées sur le plan des objectifs d'apprentissage est-elle perçue aidante par l'enseignante ou enseignant : 1) pour faire progresser les élèves dans l'apprentissage de la réflexion orthographique, et 2) pour répondre à la diversité des besoins spécifiques des élèves?

- Quelles ont été nos observations générales concernant les conceptions de nos élèves vis-à-vis l'orthographe? D'où partaient leurs connaissances? Lesquelles étaient erronées d'emblée ou déjà maîtrisées?
- En quoi avons-nous répondu à un besoin chez nos élèves? Les rassemblements ont-ils permis de travailler sur les difficultés qui avaient été ciblées?
- En quoi avons-nous aidé leur progression? Pouvons-nous constater une évolution? Pouvons-nous observer, au quotidien, que les dictées innovantes

permettent un réel changement dans les conceptions orthographiques des élèves?

Les discussions ont permis de noter divers constats et différentes observations. Le tableau 1 présente quelques exemples de ce qui a été relevé.

Tableau 1 : Extrait du tableau de consignation des observations

Comportements observés	<p>-Certains élèves ont souhaité refaire l'exercice pour une nouvelle difficulté. Sur le long terme, il serait intéressant de cibler différentes difficultés et de reconstruire les groupes de besoins.</p> <p>-Beaucoup de questions sur la langue qui vont au-delà de ce qui avait été demandé. Nous pensons que les élèves se sentent engagés dans la tâche et peuvent avoir un intérêt pour la langue.</p>
Le texte dicté	<p>-Texte un peu long : les élèves utilisent la règle à certains endroits, mais ne poussent pas l'analyse jusqu'à la fin du texte. La tâche est-elle trop lourde?</p> <p>-Texte « fait vécu » plaît beaucoup aux élèves. Il nous semble important que les textes les intéressent, cela semble jouer sur leur motivation.</p>
Engagement des élèves	<p>-Développer un système de distribution des rôles pourrait être motivant (dictionnaire, gardien du temps, modérateur, etc.). Cela pourrait éviter certains dédoublements des tâches et éviter qu'un élève soit plus investi qu'un autre.</p>
Configuration des sous-groupes	<p>-Une élève assiste à l'exercice sans dire un mot. Elle n'a pas l'habitude de travailler en équipe. Elle note tout ce qui se dit, mais ne participe pas aux discussions. Doit-on insister sur sa participation active? Sur le long terme, parviendra-t-elle à participer d'elle-même à l'exercice?</p> <p>-Un groupe de deux élèves (absence du troisième membre) s'adonne à beaucoup moins d'échanges que les groupes de trois élèves ou plus. Composition des groupes à revoir en cas d'absence?</p>

Les éléments clés de ces échanges ont été systématiquement pris en note et classés selon la dictée correspondante (*discussion 1* sous *dictée 1*, *discussion 2* sous *dictée 2* et *discussion 3* sous *dictée 3*). Pour procéder à l'analyse des données, tous les éléments saillants des échanges ont été replacés dans un tableau du logiciel Microsoft Word selon un aspect plus précis que la dictée qu'ils concernaient, par exemple l'engagement des élèves. Ces aspects n'avaient pas été préalablement définis et ont plutôt émergés lorsque j'en suis arrivée à l'analyse des résultats.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Le présent chapitre vise à présenter en quoi la mise en place des dictées innovantes différenciées sur le plan des objectifs d'apprentissage est perçue aidante par l'enseignante ou l'enseignant : 1) pour faire progresser les élèves dans l'apprentissage de la réflexion orthographique (prendre part aux discussions, utiliser la justification grammaticale, confronter le raisonnement des autres), et 2) pour répondre à la diversité des besoins spécifiques des élèves. Les observations ne reposent que sur les perceptions des enseignantes qui ont participé à l'essai. Le dispositif y sera d'abord présenté, suivi des résultats obtenus lors des observations en classe. Ceux-ci se regroupent selon les catégories suivantes : le rôle de guide de l'enseignante ou enseignant, la préparation et les retours en groupe-classe, les comportements adoptés par les élèves en groupes de besoins, l'utilisation des outils, du matériel et de l'espace mis à la disposition des élèves et leur exécution de la tâche demandée dans le cadre de l'essai. Les décisions prises lors de la création du dispositif et de sa mise en place ont été prises avec le cahier des charges en toile de fond, afin de s'assurer que ma question de recherche demeure le fil conducteur de l'approche proposée.

4.1 Le dispositif : une approche pour des dictées innovantes différenciées sur le plan des objectifs d'apprentissage

Différentes composantes caractérisent le dispositif développé, soit : la formation des groupes de besoins, la préparation des dictées en fonction des besoins, l'organisation de la classe pour faciliter les échanges, le déroulement des dictées ainsi que le matériel mis à la disposition des élèves pour les soutenir et garder des traces.

4.1.1 La formation des groupes de besoins

Dans le cas précis de l'équipe-école impliquée dans la mise à l'essai, il convient de préciser qu'un logiciel informatique a été utilisé en début d'année, nous permettant de dresser le portrait détaillé des élèves de chaque niveau de notre école secondaire en orthographe grammaticale et lexicale¹. Nous n'avons pas pu refaire le test à la mi-année, ce qui aurait été idéal compte tenu de l'évolution des apprentissages des élèves entre septembre et janvier. Les élèves ont écouté un texte qui leur a été dicté et ils ont écrit à l'ordinateur les mots qu'ils entendaient en faisant de leur mieux pour bien se corriger. Le texte a ensuite été soumis pour l'analyse et un rapport détaillé a été renvoyé aux enseignantes et enseignants participants. C'est grâce à ce portrait que les difficultés des

¹¹ L'outil *ÉvadiGrappe* a été mis au point par une orthopédagogue, Michèle Potvin. Il s'agit d'un logiciel informatique qui permet la passation d'une dictée selon le niveau scolaire des élèves et qui fait la correction pour l'enseignante ou enseignant. Il génère également un rapport complet des forces et des faiblesses par élève et même par groupe ou niveau scolaire. Notre école a fait l'achat d'un nombre de licences pour l'ensemble des élèves afin que chaque enseignante et enseignant puisse utiliser l'outil en collaboration avec les orthopédagogues.

élèves ont été recueillies, analysées et classées selon différentes catégories. Comme le rapport contenait tous les éléments dont nous avons besoin pour identifier les difficultés grammaticales de nos élèves, nous avons fait le choix d'avoir recours à cette stratégie déjà mise en place au sein de l'école.

Après consultation des rapports, les catégories qui sont ressorties comme étant les moins bien maîtrisées en troisième secondaire étaient l'accord du verbe, l'accord dans le groupe du nom et l'accord du participe passé. Autrement dit, ce sont les grandes catégories dans lesquelles s'inscrivaient les erreurs les plus fréquentes de tous nos élèves de troisième secondaire.

Dans la semaine précédant la mise à l'essai de notre approche, nos six groupes ont été séparés selon leur plus grande difficulté grammaticale identifiée dans leur portrait détaillé, soit en petits groupes de trois, quatre ou, dans de rares cas, cinq ou six élèves. Le but, en formant des groupes d'au moins trois élèves, était d'augmenter les chances d'avoir une réelle hétérogénéité des conceptions et des connaissances au sein d'un même groupe puisque celle-ci est nécessaire pour qu'il y ait confrontation des points-de-vue et donc, apprentissage (Meirieu, 1997). Deux élèves qui s'entendent sur tout n'auraient pas eu à faire des compromis et aucune évolution n'aurait alors été possible dans leur apprentissage de l'orthographe.

4.1.2 La préparation des dictées

Nous avons nous-mêmes composé les trois textes des dictées, en prenant soin d'y intégrer plusieurs situations orthographiques sur lesquelles les élèves auraient à se questionner, et en portant une attention particulière aux erreurs qui réunissaient les élèves (Annexe 3). Le but, comme le stipule le cahier des charges, était de maximiser

les chances qu'une utilisation systématique des notions s'installe en contexte réel d'écriture par la suite. Les dictées comportaient des participes passés conjugués avec l'auxiliaire avoir, avec l'auxiliaire être ou employés seuls. Elles comportaient plusieurs groupes du nom composés eux-mêmes de déterminants, d'adjectifs et de noms ou pronoms à accorder. Finalement, nous avons également introduit dans nos textes plusieurs formes de verbes conjugués à des temps et des modes différents, à accorder selon la personne et le nombre. Nous avons volontairement composé plus d'une phrase du jour afin que les élèves aient plusieurs mots à corriger dans une même séance en groupes de besoins. Cela permettait d'amener l'élève à reconnaître les différents contextes d'application des notions grammaticales ciblées, comme le dit le cahier des charges.

4.1.3 L'organisation de la classe

À leur arrivée dans la classe, les élèves ont été dirigés vers les bureaux attribués à leur groupe de besoins. Le but était d'éviter de perdre un temps important à se mettre à la tâche lors de déplacements. Cela permettait aussi d'aménager le local à l'avance et d'éviter une perte de temps à expliquer aux élèves où s'asseoir, avec qui, comment placer les bureaux, etc. Les consignes suivantes apparaissaient au tableau : être assis avec son équipe au son de la cloche, avoir un crayon à mine, un stylo ainsi que ses surligneurs, puis avoir son référentiel (guide de référence dans lequel on retrouve les éléments théoriques enseignés au courant de l'année). Ainsi, au son de la cloche, nous avons pu débiter les dictées. Cette façon de procéder a permis, grâce à la clarté des consignes, d'éviter l'apparition de comportements perturbateurs.

4.1.4 Le déroulement des dictées




Nous avons procédé à une présentation des consignes devant la classe et avons répondu aux questions des élèves. Nous avons ensuite pu commencer la dictée. À partir d'ici, les étapes se sont répétées pour chaque essai de l'approche sur les trois semaines prévues. Nous n'avons pas eu besoin de revoir la première page du cahier de l'élève (Annexe 4²) à chaque fois que nous faisons l'exercice. Un simple rappel des pictogrammes a suffi à réactiver les connaissances antérieures des élèves.




Les élèves ont écouté la dictée une première fois en la transcrivant, au crayon plomb, dans leur cahier sous la consigne numéro 1 (pictogramme de l'oreille). Ils n'avaient pas, à ce moment, à s'attarder à la bonne orthographe des mots. Ensuite, individuellement, ils ont fait un premier travail d'identification des classes de mots et/ou des constituants de la phrase de base selon la version de leur cahier (consigne numéro 2, le crayon). Ce cahier, différent selon le besoin particulier, ciblait les mots et les groupes de mots sur lesquels s'interroger. Une fois le travail d'identification terminé, les élèves ont pu se rassembler avec les membres de leur équipe. Ils ont alors comparé les mots et groupes de mots identifiés et se sont assurés qu'il n'en manquait pas ou qu'aucun n'avait été identifié par erreur (consigne numéro 3, le pouce en l'air). Puis, ils sont passés aux consignes 4 (pictogramme de la pile de livres) et 5 (la poignée de mains) : la correction. Chaque élève a retranscrit sa dictée en prenant soin de discuter

² En Annexe 4, nous proposons les différentes versions du cahier de l'élève qui ont réellement été utilisées lors de l'essai. En Annexe 7, nous proposons également le cahier de l'élève ajusté. L'existence de ces deux versions s'explique par des modifications apportées pour plus de cohérence avec la grammaire renouvelée et avec l'approche inductive caractéristique des *dictées 0 faute*. Ce choix a été fait une fois l'analyse et la discussion de nos résultats effectuées.

de l'orthographe de chacun des mots identifiés par l'équipe, ce qui a permis aux élèves de confronter leurs réflexions potentiellement erronées avec celles des autres ou de défendre, avec des preuves tangibles, leurs bonnes réponses. Des dictionnaires et des grammaires étaient mis à leur disposition afin de récolter ces preuves. Une fois la négociation et les recherches dans les outils terminées, l'équipe devait obligatoirement s'entendre sur la graphie à adopter selon les connaissances de chacun et chacune et les éléments théoriques soulevés. Le tableau 2 présente les pictogrammes du cahier de l'élève, ainsi que les consignes qui y sont rattachées.

Tableau 2 : Consignes du cahier de l'élève

Pictogramme	Consigne donnée
	1. D'abord, écoute la dictée phrase du jour donnée par ton enseignante ou ton enseignante et transcris-la sur les lignes. Orthographe les mots au meilleur de ta connaissance, sans tes outils.
	2.1 À l'aide de ton surligneur bleu, identifie tous les noms (noyau du GN) dans la dictée. Avec ton surligneur jaune, identifie les déterminants et avec ton surligneur rose, les adjectifs. 2.2 À l'aide de ton surligneur jaune, identifie tous les verbes (conjugués et à l'infinitif) dans la dictée. À l'aide de ton surligneur bleu, identifie leur sujet. 2.3 À l'aide de ton surligneur jaune, identifie tous les participes passés de la dictée. Avec ton surligneur bleu, identifie les auxiliaires être et avec ton surligneur rose, les auxiliaires avoir.
	3.1 Rejoins ton équipe et valide que tu as bien trouvé tous les noms, les déterminants et les adjectifs. En as-tu oublié? En as-tu identifié par erreur? 3.2 Rejoins ton équipe et valide que tu as bien trouvé tous les verbes et leur sujet. En as-tu oublié? En as-tu identifié par erreur?

	3.3 Rejoins ton équipe et valide que tu as bien trouvé tous les participes passés et leur auxiliaire, s'il y a lieu. En as-tu oublié? En as-tu identifié par erreur?
	4. Pour chaque mot identifié, discute de la bonne orthographe à utiliser. Utilise les outils qui sont mis à ta disposition afin de valider tes propres hypothèses et celles de tes coéquipiers.
	5. Entendez-vous sur l'orthographe correcte et retranscris la dictée en y apportant les corrections nécessaires. Chaque membre de l'équipe doit avoir la même correction. Autrement dit, vous devez arriver absolument à un consensus.
	6. Partage tes résultats avec les autres élèves de la classe et ton enseignant ou ton enseignante et apporte les dernières corrections au-dessus des mots mal orthographiés.

Lors de l'activité, nous avons circulé dans la classe afin de déceler les nœuds dans leurs conceptions pour arriver à éventuellement les défaire. Nous avons tenté de commenter le moins possible et d'adopter une posture d'écoute, afin de nous assurer que le travail d'interaction entre les élèves n'était pas perturbé et de nous assurer que nous ne teintions pas le partage et les échanges en dirigeant les élèves vers les réponses attendues sans qu'ils n'y aient réfléchi par eux-mêmes. Également, nous souhaitions que la tâche se rapproche le plus possible de la production de texte et qu'un transfert soit donc possible pour le futur, toujours en gardant en tête que ce genre de progression s'installe sur le long terme, avec des pratiques guidées répétées. C'est principalement de ces tours de classe que provenaient les observations qui ont été utilisées pour améliorer l'approche d'une période à l'autre.

Une fois le travail en sous-groupe terminé, nous avons animé une mise en commun des réponses avec le groupe-classe (consigne 6, la diffusion). Chaque groupe de besoins,

appelé « les experts et expertes », a partagé ses réponses. Le reste du groupe devait accepter ou non la graphie soumise et la corriger au besoin. Nous avons transcrit le texte correctement orthographié au tableau au fur et à mesure que les élèves le reconstruisaient. Nous avons apporté des corrections en cas d'erreur et avons donné les explications au groupe, au besoin. Les élèves ont apporté, à l'aide d'un crayon à l'encre, les corrections dans leur dernière version du texte, au-dessus des mots déjà écrits au crayon plomb. Comme ce cahier allait devenir leur référence personnelle, il était important qu'il n'y reste pas d'erreur, mais que le passage de l'erreur au mot correctement orthographié y apparaisse également.

Avant de remettre son cahier, l'élève a noté la qualité de son travail pour chacune des périodes. Un espace de rétroaction, très bref, composé de cinq étoiles, se retrouve au bas de chaque page de dictée. Il ou elle a aussi, à la dernière page de son cahier, répondu à deux questions de rétroaction afin de suivre son évolution dans le projet, qui différaient selon la dictée à laquelle il ou elle venait de prendre part (ce qui s'est bien déroulé, ce qui s'est amélioré, ce qui l'a rendu fier ou fière, ce qui représente un défi, etc.). Cela lui a permis de réguler l'efficacité de son travail ou de sa participation lors des dictées subséquentes, mais également d'identifier des forces, ce qui peut être motivant lorsqu'on travaille sur nos difficultés. Les élèves constataient leur progrès et s'investissaient davantage dans la discussion suivante. Cette section est d'autant plus pertinente qu'un de nos objectifs, listé dans le cahier des charges, était de redonner un sentiment de compétence aux élèves. Dans les cas où elle a bien été exécutée, les élèves se sont servis de cette rétroaction pour éviter de reproduire les mêmes erreurs d'une dictée à l'autre ou pour replacer les conditions gagnantes qui avaient été expérimentées, favorisant ainsi leur engagement dans une démarche active.

À la fin de chaque période, nous avons ramassé systématiquement les cahiers afin de constater le travail effectué et d'avoir accès à une partie de la réflexion de nos élèves.

4.1.5 Le matériel de soutien aux élèves

Le cahier de l'élève a été distribué à chacun et chacune selon la difficulté attribuée. Trois versions du cahier de l'élève existent : une version sur les accords dans le groupe du nom, une sur l'accord du verbe et une sur l'accord du participe passé (voir Annexe 4). Ce cahier nous a assuré que l'élève gardait une trace du travail effectué.

Nous avons d'abord présenté la première page du cahier, qui contient une mise en contexte, commune à chaque version, du projet. Ainsi, l'approche a pu être expliquée une seule fois à l'ensemble des élèves en même temps. Cela a également permis de répondre aux questions d'ordre général pour lesquelles il était important que tous les élèves obtiennent la même indication et de sauver un temps précieux à l'enseignant ou l'enseignante, ce que nous souhaitons faire en mettant en place le dispositif. Les élèves ont ensuite vérifié la difficulté énoncée sur leur cahier afin de connaître la notion sur laquelle ils allaient être amenés à travailler, précisément. Tel que mentionné dans le cahier des charges, cela a permis à l'élève d'optimiser son temps afin qu'il travaille davantage sur les notions constituant pour lui un besoin d'apprentissage et de lui éviter une surcharge cognitive en travaillant toutes les règles en même temps.

Sous la difficulté, les élèves ont noté le nom de leurs coéquipiers. Cela leur a permis de faire connaissance s'ils ne se connaissaient pas déjà et de rappeler à l'enseignante la constitution des équipes. Comme mentionné dans le cahier des charges, un des objectifs de l'approche était de favoriser les interactions. Si les élèves ne sont pas à l'aise, les interactions sont plus difficiles.

Sous la section des membres de l'équipe, l'élève a noté la principale règle grammaticale qui pourrait l'aider à accorder les mots concernés par sa difficulté, puis les outils qu'il pourrait utiliser, ce qui est devenu sa propre ressource de référence. Le but était de lui rappeler l'endroit où chercher des réponses en situation d'évaluation et de l'habituer à manipuler les outils mis à sa disposition. De plus, nous souhaitions que les élèves aient des preuves tangibles de ce qu'ils avançaient, et ce sont ces outils qui pouvaient le lui permettre. Nous avons rappelé chaque règle de grammaire nous-même afin que les élèves notent la bonne règle dans la section prévue. Cela a permis que tous les élèves aient la même base sur laquelle fonder leurs réponses en orthographe et d'éviter les erreurs dues à l'utilisation de la mauvaise règle de grammaire par certains. De plus, nous voulions que les élèves utilisent le métalangage et c'est en l'utilisant d'abord nous-mêmes que les élèves peuvent le comprendre et l'utiliser à leur tour. Nous avons accompagné chacune des règles d'un court exemple servant de rappel et de référence en cas de doute pendant l'activité. Le tableau 3 présente les règles générales qui ont été présentées aux élèves ainsi que quelques exemples.

Tableau 3 : Principales règles de grammaire présentées aux élèves³

Difficulté	Règle générale		Exemple
Accord du GN	Le <u>nom</u>	Noyau : donneur d'accord de genre (féminin/masculin) et de nombre (singulier/pluriel)	La jolie <u>robe</u>
	Le <u>déterminant</u>	Receveur d'accord (genre + nombre)	<u>Des</u> nuages gris
	L' <u>adjectif</u>	Receveur d'accord (genre + nombre)	Les personnes <u>âgées</u>
Accord du verbe	Le <u>verbe</u> s'accorde avec le sujet .		L'élève <u>fait</u> le devoir.
Accord du PP	Employé seul	Le <u>PP</u> s'accorde avec le sujet .	Les chanteuses <u>invitées</u> ont remporté plusieurs prix.
	Employé avec l'auxiliaire être	Le <u>PP</u> s'accorde avec le sujet .	Ma sœur s'est <u>levée</u> .
	Employé avec l'auxiliaire avoir	Le <u>PP</u> s'accorde avec un <i>complément direct</i> si celui-ci est placé avant le verbe .	J' ai <u>vu</u> la neige. La cerise <i>que j'ai mangée</i> était mûre.

³ Nous proposons, à l'Annexe 5, une version révisée du tableau 3. Dans la première version du tableau que nous avons utilisé avec les élèves et qui est présenté ici, l'utilisation de certains termes privilégiés en grammaire rénovée avait malencontreusement échappé à notre attention, alors que nous souhaitons que notre dispositif s'inscrive dans cette approche. Malgré que nous suggérions, à l'Annexe 6, dans le plan de séance destiné à un usage éventuel du dispositif, de ne pas fournir les règles de grammaire aux élèves tel que nous l'avons fait, nous trouvons important de rectifier les formulations qui s'y retrouvent.

Les pages 2, 3 et 4 du cahier de l'élève, toutes identiques, lui ont permis de travailler chacune des dictées à l'étude séparément. Ces pages présentent les six consignes principales, qui varient selon la version du cahier de l'élève. Les consignes représentent chacune des étapes, morcelées, pour arriver à une phrase parfaitement orthographiée tout en conservant les traces de la réflexion et du travail des élèves, ce qui nous intéressait principalement ici. Le but était d'être assez précis et encadrant pour que le travail en groupes de besoins puisse se faire sans l'intervention constante de l'enseignante ou l'enseignant, qui doit circuler pour écouter les échanges. Elles constituent, en quelque sorte, le fil conducteur à suivre pour que les discussions soient dirigées vers les éléments clés du projet, c'est-à-dire les problèmes de grammaire à résoudre. Ces consignes permettent également l'utilisation du métalangage par la personne enseignante, mais aussi par les élèves par la suite. Nous avons accompagné les consignes d'un pictogramme simple pour servir d'aide-mémoire à l'élève ainsi que pour faciliter le rappel des consignes par l'enseignante ou l'enseignant. Celui-ci ou celle-ci a donc la possibilité de nommer le pictogramme de l'oreille aux élèves, par exemple, lorsqu'il ou elle veut faire référence à la consigne 1.

4.2 Les observations et constats issus de la mise à l'essai

Les observations concernent six aspects : le rôle de guide de la personne enseignante, le raisonnement manifesté chez les élèves, la prise de risque et le niveau d'aisance de ceux-ci, le nombre d'élèves dans chacun des groupes, l'utilisation des outils, du matériel et de l'espace puis, l'engagement des élèves.

4.2.1 Le rôle de guide de la personne enseignante

Lors de la mise à l'essai, nous avons réussi à avoir accès à des conversations entre les élèves en ce qui concerne leurs conceptions des règles de grammaire. Le fait de circuler et d'entendre les conversations a permis de comprendre certaines erreurs et de suggérer rapidement des stratégies permettant de relancer les échanges. Par exemple, un élève dont la langue première n'est pas le français argumentait avec ses collègues sur le fait que le mot *camion* devait s'orthographier de la même manière que le mot *papillon* puisque le son est le même. Comme les autres élèves de son équipe, ayant tous le français comme langue maternelle, l'ont remis en question, cet élève s'est mis à douter. Il a suffi que l'enseignante suggère que l'équipe recherche les deux mots dans le dictionnaire afin que les élèves s'exécutent et s'entendent sur la véritable orthographe à adopter. Nous n'avons pas eu à intervenir davantage pour faire avancer la discussion de ces élèves. Par contre, nous avons pu noter que malgré les consignes données aux élèves, ils ne se concentraient pas uniquement sur leur besoin spécifique, mais sur d'autres mots pour lesquels ils ne s'entendaient pas.

Dans d'autres cas, surtout lors de la première dictée, nous avons dû modérer les comportements attendus, surtout dans les équipes composées d'élèves qui ne se connaissaient pas. Les discussions étaient parfois moins fluides, et certains élèves avaient tendance à travailler de manière plus individuelle, ce qui ne nous permettait pas d'avoir accès à leur raisonnement pour arriver à une réponse. Dans ces cas, nous posions des questions du genre « pourquoi avoir choisi cette terminaison? », « où est le nom? », « à quels autres mots donne-t-il son genre et son nombre? », etc. Les membres de l'équipe portaient attention aux questions et donnaient parfois la réponse pour venir en aide aux élèves questionnés, ce qui pouvait les lancer dans une discussion.

Cette façon de faire s'est estompée d'une séance à l'autre, au fur et à mesure que les élèves se sont habitués au fonctionnement de la dictée. Cette situation a fait en sorte que le rôle de guide occupé par l'enseignante présente en classe s'est modulé d'une boucle d'essai à l'autre, tantôt concernant les méthodes de travail et les comportements attendus, tantôt concernant les raisonnements grammaticaux, tel qu'attendu.

Lors de la première dictée, nous avons dû revenir souvent sur les étapes à respecter et les pictogrammes du cahier de l'élève. Même si ceux-ci étaient affichés au tableau, les élèves n'avaient pas le réflexe de les consulter au départ.

Il a été relevé que d'être la seule personne enseignante dans la classe ne nous permettait pas d'écouter autant les discussions que nous l'aurions voulu. Ce que nous entendions était très pertinent et nous aurions voulu assister plus longuement aux discussions de certaines équipes, mais la nécessité d'écouter tout le monde faisait en sorte que nous ne pouvions rester en place bien plus longtemps qu'une minute. Quand nous repassions, la discussion n'était plus au même stade, ce qui fait que l'on perdait le fil des prises de décision. Il serait donc gagnant de mener le projet avec une ou un co-enseignant ou une ou un orthopédagogue. Le fait de se partager les équipes doublerait le temps passé auprès de chacune et rendrait les observations encore plus riches. Il faut toutefois garder en tête qu'en contexte d'enseignement, la pénurie de personnel pourrait, dans certains milieux scolaires, ne pas permettre une telle distribution des rôles lors de la mise en place des dictées innovantes différenciées.

4.2.2 Le raisonnement manifesté chez les élèves

Malgré que les élèves aient été invités à ne travailler que sur les difficultés indiquées, dans la majorité des cas, nous les avons vus aller plus loin que la tâche demandée. C'est

le cas notamment de l'équipe qui a discuté des mots *camion* et *papillon*, qui relèvent plutôt de l'orthographe lexicale. Nous nous sommes rapidement aperçues que certains questionnements en soulèvent d'autres et que la majorité des élèves, après avoir fait le travail concernant leur propre difficulté, s'intéressaient aux autres mots. Par exemple, des élèves qui travaillaient sur l'accord du verbe, en s'intéressant au sujet du verbe à accorder, notamment lors de la dictée 2 (*toutes ces lumières rouges qui indiquaient*), se sont mis à s'intéresser au groupe du nom et à comment le sujet pluriel devait être accordé pour bien se coordonner avec le verbe de la troisième personne du pluriel. Ils auraient pu s'arrêter à l'idée qu'il y a plusieurs lumières rouges, donc que le sujet est pluriel, mais ils ont pris la peine de vérifier l'accord du déterminant *tout* ainsi que de valider le choix de l'orthographe du déterminant *ces*. De plus, certains élèves nous ont interpellées afin de pousser plus loin leur raisonnement, ce qui nous a permis de faire des microcapsules d'orthographe aux élèves intéressés à aller plus loin. Par exemple, nous avons discuté avec un groupe de besoins de comment on n'ajoute pas systématiquement un *e* à la fin de certains noms féminins. Quelques élèves du groupe soutenaient que le nom *éclair* est féminin, donc qu'on devrait écrire *éclaire*. En faisant la recherche, ils ont pu constater qu'*éclair* est un nom masculin. En interceptant ce morceau de discussion, nous avons pu indiquer aux élèves qu'un *e* en finale de mot n'indique pas nécessairement que le nom est féminin. Nous avons utilisé les exemples *musée*, *trophée* et *liberté* afin de défaire cette conception et d'insister sur l'importance de consulter un outil de référence afin de connaître le véritable genre des noms pour éviter certaines erreurs dans les accords dans le groupe du nom. Cela a aussi favorisé le climat de confiance dans les équipes puisque les élèves ne se faisaient pas d'emblée confiance entre eux. Lorsque nous les validions, ils constataient qu'il valait la peine d'écouter le raisonnement des autres et de leur faire confiance.

Une autre situation intéressante nous a permis de constater l'utilité de placer les élèves en groupes de besoins. Par exemple, des élèves se sont heurtés au verbe *dire* dans la dictée 1 (Annexe 3). Ce verbe était conjugué au futur simple, à la première personne du singulier (*je dirai*), mais certains élèves l'avaient accordé avec le pronom *vous* qui occupait la fonction de complément indirect placé devant le verbe (*je vous dirai*). Deux élèves avaient analysé de manière adéquate le contexte, mais les deux autres avaient accordé le verbe avec le pronom *vous* (**je vous direz*), montrant bien le raisonnement erroné qu'ils avaient fait d'emblée. Nous avons pu observer les deux premiers membres du groupe ouvrir les outils et recadrer le raisonnement des deux autres afin de prouver qu'ici, le verbe *dire* s'accordait bel et bien avec le pronom sujet *je*.

Alors qu'ils prenaient confiance, certains élèves ont mentionné vouloir travailler une nouvelle difficulté lors de la dictée 3, tel que certains et certaines avaient pris l'habitude de le faire, comme mentionné au point 4.2.1. Il serait certainement intéressant de changer les groupes de besoins et la matière travaillée dans le cadre de notre approche pour les dictées innovantes différenciées. C'est le principe de base du groupe de besoins.

Les élèves qui se sont prêtés sérieusement à l'exercice ont compris qu'il est possible de s'améliorer. Par exemple, une élève nous a demandé d'utiliser l'approche proposée pour faire la correction de son texte d'écriture final à la fin de l'année. Nous lui avons donc fourni les pictogrammes assortis des consignes des trois difficultés identifiées (accords dans le GN, accord du verbe et accord du PP). Cette élève est ainsi parvenue à améliorer son résultat au critère 5 de la compétence écriture du PFEQ (respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale). La participation au dispositif lui a donné une méthode de travail qui lui convenait et lui a permis de s'améliorer, de se sentir compétente.

4.2.3 La prise de risque et le niveau d'aisance

Lors des retours en groupe, certains des élèves mentionnés précédemment et ayant plus de difficulté en orthographe ont même pris la parole devant la classe pour partager leurs réponses, alors qu'ils ne l'avaient jamais fait avant la mise en place du projet. Le fait que leur raisonnement soit d'abord validé par leurs pairs en petit groupe faisait en sorte qu'il était moins intimidant de le partager au groupe-classe.

Un fort sentiment de fierté semble être ressorti chez nos élèves en général. La mise en place de notre approche a également contribué au sentiment de compétence de certains. Comme nous avons utilisé l'expression *équipe d'experts et d'expertes* pour désigner les différents groupes de besoins lors des retours en groupe-classe, les élèves ne se sont pas sentis étiquetés, mais plutôt responsabilisés. Ils devenaient les porte-paroles de la correction des mots qui les concernaient et s'ils se trompaient, ils vivaient l'erreur en équipe, ce qui ne semblait pas les intimider ni les dissuader de prendre la parole à la séance suivante.

4.2.4 Le nombre d'élèves dans chacun des groupes

Les groupes de trois élèves nous ont semblés moins efficaces que les groupes de quatre élèves, qui permettaient des échanges plus riches vu l'intervention de plusieurs individus. À trois, il était plus facile d'arriver rapidement à un consensus, ce qui fait que lorsque nous circulions dans ces équipes, nous avons un accès plus restreint aux conceptions des élèves. Ceux-ci semblaient moins douter que les autres et acceptaient plus rapidement les arguments de leurs coéquipiers et coéquipières. Comme ils avaient moins d'opportunités de voir leurs réponses contredites, ces élèves avaient tendance à faire une correction moins efficace et à accepter rapidement le point de vue des autres

sans argumenter, laissant même parfois tomber une justification qui était pourtant adéquate et qui aurait mené à un raisonnement grammatical adéquat.

4.2.5 L'utilisation des outils, du matériel et de l'espace

Malgré que les dictionnaires aient été placés sur chacun des îlots de bureaux, les élèves ont pris un certain temps à se décider à les utiliser. Nous avons constaté qu'il était difficile pour certains de comprendre le fonctionnement de ces outils. Il a fallu, notamment, accompagner certains élèves dans la recherche de leur premier mot afin de les motiver à chercher les suivants. Une fois que les élèves remarquaient que le dictionnaire validait leur réponse et leur donnait parfois raison lorsqu'ils défendaient leur réponse auprès des autres, cela devenait une sorte de jeu pour eux. Les élèves trouvaient une motivation à avoir raison et semblaient plus enclins à chercher dans les outils lors des périodes suivantes, transformant parfois l'exercice en compétition amicale.

Au départ, les élèves cherchaient beaucoup notre approbation lorsque nous circulions près d'eux. Il était important que nous les référions aux outils plutôt que de leur donner la réponse à ce qu'ils cherchaient afin qu'ils développent des méthodes de travail autonomes. Lorsque nous insistions, les élèves finissaient par faire les recherches par eux-mêmes, et les périodes suivantes, ne nous sollicitaient plus. Ils ouvraient les dictionnaires et les grammaires à la recherche de l'élément qui validerait leur raisonnement.

Le cahier de l'élève, bien qu'il ait été nécessaire, manquait d'espace pour que les élèves écrivent tous leurs mots et laissent toutes leurs traces au même endroit. Certains et certaines ont écrit sur le verso de leur cahier, mais ils et elles devaient sans cesse faire

l'aller-retour entre les consignes et leur rédaction, leur faisant parfois perdre le fil de ce qu'ils étaient en train de faire. Dès lors, il est arrivé qu'un élève se désinvestisse de la tâche demandée puisque son organisation n'était pas optimale et ne lui permettait pas de travailler dans un contexte adapté à ses besoins organisationnels.

4.2.6 L'engagement des élèves

Lors des dictées 2 et 3, nous avons pu observer un grand engagement chez certains élèves. Des élèves considérés en difficulté en français ou en orthographe, plus précisément, sont parvenus à semer le doute dans les raisonnements d'élèves dits plus forts en grammaire et à imposer leurs réponses comme réponses finales dans le cahier de l'élève. Il était plus rassurant d'avoir à verbaliser leurs doutes orthographiques devant un groupe réduit d'élèves, surtout lors des séances 2 et 3, alors qu'un climat de confiance s'installait tranquillement.

Les bureaux placés en îlots et à l'avance se sont avérés être une solution efficace pour s'assurer que chaque équipe travaillait en continu, sans déranger les autres équipes puisque tous les membres se faisaient face. Cela permettait également de gagner de l'espace pour circuler efficacement entre les groupes, ce qu'un déplacement de chaises n'aurait pas permis, ni un enseignement magistral d'ailleurs. Cela aurait également été propice aux échanges extra-équipe puisque les élèves ont tendance à se coller sur les autres lorsqu'ils choisissent eux-mêmes l'endroit où ils s'installent pour travailler. Ils s'approchent également de leurs amis et amies et s'adonnent à des discussions hors sujet, ce que la disposition en îlots ne leur permettait pas. La gestion comportementale de la classe nous a donc été facilitée de cette façon et nous avons pu nous concentrer sur ce qui nous intéressait réellement.

Ceux pour qui la composition de leur groupe a été un enjeu ont moins bien participé au travail demandé. Nos élèves avaient l'habitude de choisir les coéquipiers et coéquipières avec qui ils travaillaient, et ici, de par la teneur du projet, nous avons insisté pour que les équipes préalablement formées par les enseignantes restent intactes. Cela nous semblait nécessaire compte-tenu du fait que le besoin des élèves constituait le principal critère pour les regrouper. Bien que nous ayons insisté, nous avons pu voir des participants et participantes se désengager de la tâche parce qu'ils et elles ne souhaitent pas s'engager dans un travail avec les personnes avec lesquelles ils et elles avaient été placés. Cette situation a entraîné un débalancement dans l'efficacité des différents groupes de besoins.

Plus nous avançons dans le projet, plus les élèves se mettent à la tâche rapidement. Nous en avons compris que les consignes que nous avons données étaient claires. Aussi, les élèves, lors de la première discussion, ont eu de la difficulté à mener leurs échanges jusqu'au bout. Ils ont eu besoin de ce temps pour s'approprier la tâche, qui ne ressemblait à rien qu'ils avaient déjà fait auparavant. Par contre, lors des dictées 2 et 3, les élèves nous ont paru efficaces et motivés. Plus ils avançaient dans les discussions, plus ils étaient bons pour exécuter la tâche demandée. Nous avons même pu constater que la majorité des équipes avait corrigé un plus grand nombre d'erreurs lors des deux dernières séances que lors de la première.

Aussi, l'utilisation des pictogrammes a réellement été efficace non seulement pour éviter la confusion entre les différentes consignes données aux groupes de besoins, mais également pour le rappel rapide des étapes à différents moments du projet. L'aspect procédural a résonné beaucoup chez certains de nos élèves du profil Robotique. Comme ils sont familiers avec les étapes d'un plan, l'activité leur a semblée

plus facile, même si elle les faisait raisonner sur la grammaire. D'autres élèves ont trouvé lourd le fait de devoir écrire deux fois les paragraphes dictés.

Nous avons aussi remarqué que les dictées qui représentaient des faits vécus, notamment la dictée 2, donnaient un côté ludique à l'activité pédagogique. Les élèves aiment lorsque l'on prend le temps de discuter avec eux, et les textes en soit ont suscité des questionnements. De plus, l'utilisation de mots provenant d'un lexique plus recherché a aussi fait réagir. Des mots comme « embranchement » et des verbes conjugués au passé simple ont alimenté les réactions et les discussions au-delà de ce à quoi nous nous attendions.

Finalement, bien que la tâche demandée plaçait les élèves hors de leur zone de confort et qu'ils paraissaient hésitants à s'y investir au départ, ils y ont participé, en général, positivement et se sont laissés prendre par le côté engageant que nous n'avions pas nécessairement anticipé.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre vise à discuter des principaux constats qui ont émergé de l'analyse des résultats, à en dresser les avantages perçus et à proposer des pistes de solution aux problématiques qui demeurent. Ces constats concernent l'intérêt de miser encore davantage sur les ressources matérielles, l'importance de procéder progressivement et sur le long terme, le fait de travailler en équipes imposées et l'autonomie des élèves.

5.1 L'intérêt de miser encore davantage sur les ressources matérielles

Le cahier de l'élève a été une précieuse mine d'information pour nous lorsque nous voulions avoir accès à tout le travail des élèves. Nous y avons d'abord vu le travail exécuté individuellement par chacun, reflétant les conceptions de nos élèves avant la mise en commun, mais également leur évolution d'une dictée à l'autre. Il était pertinent que toutes les dictées se retrouvent au même endroit. Ainsi, l'élève pouvait aussi consulter ses anciens textes dans le but de constater son progrès, mais également pour s'y référer au besoin. Pour nous, cela permettait de constater si une évolution, aussi petite soit-elle, avait eu lieu d'une boucle d'essai à l'autre.

Définitivement, l'espace alloué à l'écriture de l'élève dans le cahier fourni devrait être augmenté. Les élèves qui écrivent en très gros caractères se sont retrouvés limités dans l'espace de travail et ont dû séparer leur texte sur deux feuilles disparates. Il est donc possible qu'une partie des traces du travail ait été égarée et que l'élève n'y ait plus eu







accès. De plus, le travail de correction devenait compliqué puisque les élèves devaient manipuler un support papier supplémentaire, alors que nous leur demandions déjà de consulter le dictionnaire, leur référence personnelle et les consignes de la dictée. Malgré que certains élèves s’y retrouvaient facilement, d’autres ont rapidement perdu le fil de leur travail et se sont désinvestis.

Il serait tout à fait possible que les dictées soient transcrites dans un cahier Canada dans lequel l’élève retrouverait toutes ses dictées au même endroit. Cette avenue nous semble pertinente puisque les feuilles lignées permettraient à l’élève d’utiliser l’espace tel qu’il le désire et d’avoir une vue d’ensemble de son travail, un cahier à gauche et un à droite. Le cahier de l’élève deviendrait donc un court document comprenant la présentation du projet, la règle de grammaire, le nom des membres de l’équipe puis les pictogrammes. L’élève serait amené à l’utiliser comme une référence le temps de son passage dans un groupe de besoins, puis un nouveau document pourrait être remis lorsque le temps serait venu de changer les groupes de besoins.

Aussi, nous avons, par réflexe, fait le rappel des règles grammaticales aux élèves lors de la première boucle d’essai, ce qui va à l’encontre de l’approche inductive préconisée par les dictées innovantes. Nous en avons ressenti le besoin puisque nos élèves étaient plutôt habitués à une approche d’enseignement plus déductive, beaucoup plus présente dans l’enseignement en général. Dans une mise en place future des dictées innovantes différenciées, nous conseillerions plutôt de procéder différemment et de laisser les élèves explorer la résolution de problèmes grammaticaux et justifier leurs raisonnements jusqu’à ce qu’ils en arrivent eux-mêmes, en groupes de besoins, à dégager les principales règles grammaticales. Il leur incomberait donc à eux de remplir la section sur la règle de grammaire une fois un premier travail de groupe effectué.

Nous avons également pensé faire produire une affiche grand format à poser sur un mur de la classe afin que l'élève ait toujours les pictogrammes nécessaires à la réflexion et aux discussions lors des dictées à portée de la main, dans l'idée ou nous utiliserions des dictées innovantes différenciées régulièrement sur une année scolaire. Le tableau 4 présente le contenu que nous souhaiterions intégrer sur notre affiche.

Tableau 4 : Contenu de l'affiche à produire

Pictogramme	Consigne
	Écoute
	Identifie
	Compare
	Vérifie
	Valide
	Partage

Il demeure une zone floue dans les écrits sur les dictées innovantes concernant le matériel à utiliser dans leur pratique. Dans les dictées *phrase dictée du jour* ou *dictée 0 faute*, le travail en groupe-classe est priorisé. Cela permet entre autres de bénéficier de l'hétérogénéité du groupe puisque les élèves n'ont pas tous le même niveau de compétence ou de connaissance de la matière enseignée (Cogis, Fisher & Nadeau,

2015). C'est donc le travail au tableau qui est mis de l'avant, surtout dans le but que l'enseignante ou l'enseignant, en dressant toutes les graphies proposées par les élèves et en les faisant réfléchir à voix haute, puisse accéder à une partie de leur raisonnement orthographique. Les phrases sont ensuite transcrites par chaque élève dans un cahier, mais la nature de cet outil n'est pas précisée davantage.

5.2 L'importance de procéder progressivement et sur le long terme

Une autre modification que nous suggérons fortement dans la mise en place du dispositif des dictées innovantes différenciées serait d'installer le dispositif plus graduellement. Notre première dictée était trop longue et riche en contenu et a nécessité une période entière de 75 minutes pour bien présenter le projet aux élèves, alors que nous avions prévu y consacrer 45 minutes le premier cours. Une simple phrase suffirait lors de la présentation du projet. Une fois les élèves habitués, la longueur des textes pourrait alors être revue à la hausse, tout comme la difficulté. Nous avons surestimé la capacité de nos élèves à, d'abord, saisir l'essence du projet, puis, à se mettre au travail rapidement. Les élèves devraient bénéficier d'une période pour s'appropriier la façon de faire et l'expérimenter avant de devenir à l'aise et efficaces.

L'étude menée par Cogis, Fisher et Nadeau (2015) témoigne de l'amélioration des élèves plus faibles en accord du verbe lors de la pratique régulière des dictées innovantes en classe. Malgré que ces pratiques ne mènent pas à des résultats parfaits en orthographe, « en y participant régulièrement, les élèves apprennent à douter, à préciser leurs doutes et, ce qui est avant tout recherché, à mettre en œuvre le raisonnement grammatical approprié pour résoudre un problème orthographique » (Cogis, Fisher & Nadeau, 2015, p. 72). Il est certain que si nous avons à remettre en

place les dictées innovantes différenciées, nous opterions pour les utiliser dès le début de l'année scolaire et pour les intégrer quotidiennement dans notre enseignement sur une année scolaire complète.

5.3 Le fait de travailler en équipes imposées

Les élèves ont, dans certains cas, réagi fortement à la formation des groupes de besoins. Nos élèves étaient habitués à travailler avec des personnes de leur choix, ce qui n'est pas possible pour la mise en place des dictées innovantes différenciées en groupes de besoin. Cette situation a fait en sorte que certains groupes ont été plus efficaces que d'autres. Plusieurs l'ont été dès le départ, d'autres, après s'être acclimatés et quelques-uns, pas du tout.

Une de mes élèves, qui travaillait toujours seule et qui ne parlait que rarement en classe, a été déstabilisée par cette nouvelle façon de faire. Je lui ai demandé de rejoindre un groupe, mais ne l'ai jamais forcée à prendre la parole. Lors des dictées 1 et 2, elle a travaillé assise avec l'équipe, mais de manière individuelle, en faisant la tâche dans son cahier. C'est lors de la dictée 3 que j'ai pu assister à une nouveauté : l'élève écoutait les discussions de son groupe et notait les réponses sur lesquelles l'équipe s'entendait. Même si elle ne partageait pas son point-de-vue à elle, elle a tout de même bénéficié de cette discussion en y assistant.

De Vecchi (2006) suggère que les élèves doivent réellement éprouver le besoin de travailler en équipe afin de s'investir dans un groupe. Ils doivent comprendre que le travail serait plus facile en alliant leurs forces à celles des autres. Il va même jusqu'à suggérer de ne pas répondre aux questions de ceux et celles qui refuseraient de rejoindre un groupe pour leur faire réaliser qu'ils gagneraient à être avec les autres. De Vecchi

avance également que, pour les moins habitués, il peut être pertinent de commencer par le travail en paires. De cette manière, les élèves apprennent le travail de groupe progressivement. J'aurais pu jumeler l'élève gênée avec une autre personne d'abord, puis joindre ce binôme à un autre groupe par la suite afin que l'élève en question se sente en confiance. Nous ne pouvons en avoir la preuve, mais elle s'adonnait probablement à certains raisonnements dans sa tête, à certaines confrontations de ses propres conceptions, de par ce qu'elle entendait de la bouche des autres. À la longue, cette élève aurait peut-être finalement participé aux discussions d'équipe.

5.4 L'autonomie des élèves en groupes de besoins

L'exemple présenté au point 4.2.2 concernant le verbe *dire* nous a montré que nos élèves étaient plus autonomes qu'on le pensait. Ils n'ont pas eu besoin d'aide pour arriver à trouver la solution à leur problème. Il n'est donc pas aussi nécessaire que nous le pensions d'avoir une deuxième personne enseignante en classe lors de la mise en place du dispositif.

Nous avons apprécié pouvoir nous arrêter plusieurs minutes près de certaines équipes afin d'avoir accès à leur raisonnement complet, de la rencontre d'un nœud jusqu'à la prise d'une décision finale concernant l'orthographe d'un mot. Les échanges étaient riches en informations nécessaires à la mise en place d'activités pédagogiques futures en classe. Par contre, il n'y a pas réellement de valeur ajoutée pour l'élève à la présence d'un deuxième intervenant en classe, tel que nous le pensions au départ. Dans une éventuelle mise en place du projet, nous suggérons que l'enseignante ou l'enseignant demande aux élèves de mettre de côté les problèmes non-résolus et de les adresser en plénière par la suite, par exemple.

CONCLUSION

L'enseignement traditionnel de l'orthographe ne permet pas à l'apprenante et l'apprenant de réfléchir, de douter et de confronter ses doutes. Il fait plutôt usage de connaissances implicites, dont il n'a pas conscience. Il est dès lors impossible pour l'enseignante ou l'enseignant d'avoir accès aux raisonnements qui mènent aux différentes graphies adoptées. Une manière d'y accéder serait en jumelant cet usage à celui des connaissances explicites, qui permettent à l'élève de résoudre des problèmes d'orthographe en appuyant sa réflexion sur des preuves tangibles. Ce processus est également favorisé par un contexte qui mise sur les interactions entre les élèves. En commentant et en expliquant leurs choix orthographiques à voix haute, les élèves sont amenés à développer leur compétence beaucoup plus efficacement qu'en appliquant une règle qu'on leur aurait dictée. Ainsi, selon le courant socioconstructiviste, il serait idéal que les conceptions de l'élève entrent en conflit avec les conceptions de ses pairs.

Les dictées innovantes proposent une façon de faire qui soutient la verbalisation des doutes orthographiques, les interactions entre les élèves, la confrontation de leurs conceptions avec celles des autres ainsi que l'adoption d'une démarche de résolution de problème qui fait l'utilisation d'un métalangage. Dans une perspective où ces dictées permettent surtout de tenir compte de besoins courants, je cherchais à pousser plus loin leur potentiel pédagogique pour prendre en compte également les besoins spécifiques des élèves de la classe, des besoins en termes d'objectifs d'apprentissage. Les groupes de besoins m'ont semblé une option prometteuse pour y arriver.

Mes questions de recherche étaient donc les suivantes: D'abord, afin qu'elles soient un véritable vecteur de réponse aux besoins, notamment les besoins spécifiques aux élèves, comment peut-on intégrer les groupes de besoins aux structures existantes des dictées innovantes sous la forme *dictée 0 faute*? Ensuite, en quoi la mise en place de ces dictées innovantes différenciées sur le plan des objectifs d'apprentissage est-elle perçue aidante par l'enseignante ou enseignant : 1) pour faire progresser les élèves dans l'apprentissage de la réflexion orthographique, et 2) pour répondre à la diversité des besoins spécifiques des élèves?

Il est donc ressorti que le rôle de guide de l'enseignante et de l'enseignant demeure primordial dans l'apprentissage de l'orthographe. Les groupes de besoins ne peuvent se substituer à l'accompagnement d'un adulte comme guide dans la classe. Par contre, la dictée innovante différenciées sur le plan des objectifs d'apprentissage permet un réel engagement de la part des élèves participants, surtout lorsqu'il y a prise de confiance en leurs capacités. Lorsque bien utilisés, les outils permettent aux élèves de fournir des preuves tangibles et crédibles aux yeux des autres et d'arriver à une prise de décision souvent pertinente dans le cadre de l'exercice et ce, sans avoir systématiquement recours à l'aide de la personne enseignante.

Au final, nos perceptions tout au long de ce projet nous ont permis d'arriver à deux constats qui sont à retenir de la mise en place des dictées innovantes en groupe de besoins. Premièrement, l'enseignement de la grammaire gagne à être vu comme une démarche coopérative, tel que le propose Cogis (2005). Nous avons pu observer des élèves engagés dans leur travail. Deuxièmement, le groupe de besoins semble être une option porteuse pour amener les dictées innovantes encore plus loin et permettre à l'enseignante ou l'enseignant de répondre à des besoins spécifiques, autrement dit de

travailler sur des objectifs d'apprentissage précis et momentanés (Lapointe, 1983). Nos observations ont permis de constater chez des élèves l'adoption d'une démarche de résolution de problème pertinente, sans même avoir à intervenir comme personne enseignante. Ceci tend à nous faire croire qu'il y a des avantages à faire échanger les élèves autour d'un objet d'apprentissage qui les concerne spécifiquement.

Bien que notre analyse ait été de petite envergure, s'étendant sur une courte période de temps, il en ressort une première ébauche de ce à quoi pourraient servir les dictées innovantes différenciées dans une perspective de prise en compte des besoins spécifiques des élèves en orthographe. Il aurait été intéressant de mener la recherche sur une année scolaire et de constater si un progrès est marqué par la pratique des dictées entre la situation des élèves en septembre et celle de mai ou de juin. Il en va de même pour la configuration de nos groupes de besoins. Comme ils doivent demeurer momentanés et dissociables, il aurait été intéressant de cibler de nouveaux objectifs et de les attribuer à de nouveaux groupes de besoins afin de vérifier si les façons de travailler qui s'étaient installées la première fois se transposaient d'une configuration à l'autre ou d'une tâche à l'autre. L'annexe 6 présente un plan de séance pour une éventuelle mise en place des dictées innovantes différenciées sur le plan des objectifs d'apprentissage par une enseignante ou un enseignant qui serait tenté de les essayer en classe.

Les dictées innovantes sont riches de par la flexibilité qu'elles apportent tant à l'élève qu'à l'enseignante ou l'enseignant et par le travail de réflexion qu'elles permettent. Elles témoignent de la nécessité pour les professionnels et professionnelles de l'enseignement de donner une place plus importante à l'analyse, à la résolution de problème et à l'erreur, qui ouvrent la porte à la réflexion et à l'apprentissage.

RÉFÉRENCES

Alarco, C. (2017). *La différenciation pédagogique par le travail en groupe de besoins* [Mémoire, Aix-Marseille Université]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01652470>

Bergeron, L. (2018). Le rôle que joue l'analyse des besoins dans la dynamique décisionnelle d'enseignant.e.s lors de la planification de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 97-123. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2018-v44-n3-rse04603/1059955ar/>

Bergeron, L., Bergeron, G. et Lacerte, J. (soumis). *Le concept de besoin dans la prise en compte de la diversité en éducation : essai de synthèse sur des façons de l'appréhender et des lieux de tension lors de son identification* [Essai de synthèse]. XVIIes rencontres du réseau-éducation-formation, Namur (5-8 juillet 2022), Symposium « La différenciation en classe sans stigmatiser : tensions structurelles et savoirs professionnels ».

Bergeron, G., B. Houde, G., Prud'homme, L., & Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation*, (59). <https://doi.org/10.4000/edso.13814>

Bouchard, J. (2020). *La collaboration entre élèves au sujet de l'apprentissage du groupe nominal en première année du secondaire en classe de français* [Mémoire, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/5432/>

Chartrand, S.-G., & Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, (168), 86-88. <https://id.erudit.org/iderudit/68675ac>

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

Cogis, D. (2020). Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale. *Recherches en éducation*, (40), 44-59. <https://doi.org/10.4000/ree.445>

Cogis, D., Fischer, C., & Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, (26), 69-91. [en ligne] http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html#sommaire

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire* [Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport]. Le Conseil, Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>

Desombre, C., Carpentier, J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C., & Ryckebusch, C. (2013). Identifier les besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62(2), 197-207. <https://doi.org/10.3917/nras.062.0197>

De Vecchi, G. (2006). *Enseigner le travail de groupe*. Delagrave.

Dizerens, C., & Nunes, K. (2019). *La phrase dictée du jour, la dictée zéro faute et la dictée coopérative ; des dispositifs innovants prenant en compte la diversité des élèves* [Mémoire professionnel, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. Patrinum. <https://www.patrinum.ch/record/267319?ln=fr>

Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2), 79-87. <https://doi.org/10.3917/nras.074.0079>

Dumais, C. (2010). Diversifier et améliorer son enseignement de la grammaire par une approche réflexive. *Québec français*, (156), 73-75. <https://id.erudit.org/iderudit/61420ac>

Dumont, A., André, M., Gillain, B., Gravy, I., Masson, C., Petit, É., Scoriels, M., & Libion, M. (2020). Leurs petits élèves sont devenus de grands auteurs : des enseignants du préscolaire et du début du primaire racontent et questionnent leur pratique des ateliers d'écriture. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 163-171. <https://id.erudit.org/iderudit/1069613ar>

Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Presses Universitaires de France.

Fischer, C., & Nadeau, M. (2003). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. *Québec français*, (129), 54-57. <https://id.erudit.org/iderudit/55750ac>

Fisher C., & Nadeau, M. (2014a). Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées. *La Lettre de l'AIRDF*, (56), 7-13. <https://doi.org/10.3406/airdf.2014.2010>

Fisher, C., & Nadeau, M. (2014b). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, (49), 169-191. <https://doi.org/10.4000/reperes.742>

Fischer, C., Huneault, M., & Nadeau, M. (2015). La « dictée 0 faute » et la « phrase dictée du jour » : un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale. *Correspondance*, 21(1). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/eloge-de-legoportrait/la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-un-debut-de-solution-aux-difficultes-en-orthographe-grammaticale/>

Garcia, C. (1987). Théories et pratiques de la différenciation pédagogique. Quelques propositions pour l'enseignement du français. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (53), 6-38. <https://doi.org/10.3406/prati.1987.1418>

Granger, N. (2022). *Le coenseignement un dispositif favorable à la mise en œuvre de l'éducation inclusive* [Guide]. Université de Sherbrooke. https://www.dropbox.com/s/ypup8xaw0afz7lw/coenseignement_nancygranger.pdf?dl=0&fbclid=IwAR147GCSBqif1JjpqAe0cHjnBnQ0jxpNY43BsadWIFeb4GfN368rlQ_Xrpk

Jaffré, J.- P. (2011). L'écriture, une invention humaine et dynamique. Dans C. Brissaud, & D. Cogis (Éds), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* (pp. 76-85). Hatier.

Jonnaert, P. (2002). *Compétence et socioconstructivisme, un cadre théorique*. De Boeck.

Kozanitis, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique* [Guide]. Bureau d'appui pédagogique Polytechnique Montréal. https://guides.biblio.polymtl.ca/enseignement_apprentissage_genie/principes_apprentissage

Lapointe, J. (1983). L'analyse des besoins d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, (2), 254-266. <https://doi.org/10.7202/900412ar>

Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* [Thèse, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23457>

Meirieu, P. (1997). Groupes et apprentissages. *Connexions*, (68). <https://www.meirieu.com/ARTICLES/groupeetapprentissage.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)* [Document d'information]. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2014). *Précision sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers* [Document d'information]. Gouvernement du Québec. https://educationspecialisee.ca/wp-content/uploads/2018/03/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf

Nadeau, M., & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & literature*, 4(4), 1-31. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.446>

Pelgrims, G. (2012, 27-30 septembre). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs -particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on?* [Communication écrite]. Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire, Bienne-Macolin, Suisse. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91197>

Predhumeau, C. (2020). *Les ateliers autonomes en CM1* [Mémoire, CY Cergy Paris Université]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02866118>

UNESCO, (2020). *Résumé du rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020 : Inclusion et éducation : tous, sans exception* (Rapport ED-2020/WS/18). Équipe de

Rapport mondial de suivi sur l'éducation.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_fre

Wilkinson, K., & Nadeau, M. (2010). La dictée 0 faute : une dictée pour apprendre. *Québec français*, (156), 71-73. <https://id.erudit.org/iderudit/61419ac>

ANNEXE 1

CAHIER DES CHARGES

Le prototype devrait :

- S’inscrire dans une perspective de réponse aux besoins réels des élèves de la classe, c’est-à-dire permettre de surmonter les difficultés orthographiques qu’ils et elles rencontrent (Bergeron, Houde, Prud’homme & Abat-Roy, 2021);
- Permettre le transfert des connaissances grammaticales en contexte d’écriture et donc être contextualisé pour se rapprocher le plus possible de la production de textes (Fisher & Nadeau, 2003); Les élèves devraient, après l’utilisation du dispositif, avoir surmonté certaines difficultés qui empêchent ce transfert.
- Permettre à l’élève d’adopter une démarche qu’il ou elle pourra reproduire de manière autonome en contexte individuel et ainsi instaurer un cadre rassurant tout en évitant la mémorisation (Dumont, André, Gillain & al., 2020);
- Amener l’élève à reconnaître les différents contextes d’application des notions grammaticales (Fisher & Nadeau, 2003); Permettre une utilisation systématique de la notion dans son nouveau contexte.
- Favoriser les interactions entre les pairs par l’approche socioconstructiviste et permettre les conflits sociocognitifs menant à l’apprentissage (Bouchard, 2020);
- Permettre la rétroaction personnalisée selon les besoins d’apprentissage rencontrés (Predhumeau, 2020);
- Éviter la surcharge cognitive (Fisher & Nadeau, 2003); Travailler un besoin à la fois avant de passer à l’utilisation d’un éventail de connaissances;

- Permettre à l'élève d'éventuellement mobiliser un éventail de connaissances en orthographe grammaticale dans le même exercice, le ou la rapprochant d'une réelle situation d'écriture (Nadeau & Fisher, 2011); Optimiser son temps afin qu'il ou elle travaille davantage sur les notions constituant pour lui ou elle un besoin d'apprentissage.
- Donner à l'erreur un statut transformé : qu'elle permette à l'élève un apprentissage à partir d'exemples concrets tirés de ses propres représentations, appelées à évoluer (Nadeau & Fisher, 2011);
- Favoriser l'apprentissage explicite et l'utilisation de connaissances explicites (Cogis, Fisher & Nadeau, 2015);
- Permettre aux élèves forts d'évoluer tout en permettant aux élèves faibles de s'améliorer, homogénéiser le groupe-classe (Fisher & Nadeau, 2014a);
- Permettre de conserver des traces comme objet de référence pour l'élève, mais également pour le suivi de l'évolution des représentations des élèves par l'enseignante ou l'enseignant (Fisher & Nadeau, 2003);
- Placer l'ensemble des élèves dans une démarche active et favoriser leur engagement (Dumais, 2010);
- Amener l'élève à utiliser le métalangage (Bouchard, 2020);
- Permettre à chaque élève de résoudre le problème qui se présente, de confirmer son raisonnement et de fournir des preuves tangibles pour valider sa démarche (Cogis, 2020; Cogis, Fisher & Nadeau, 2015);
- Viser l'amélioration de l'orthographe grammaticale chez les élèves du secondaire, mais également de leur sentiment de compétence. Leur faire constater ce qu'ils ou elles peuvent améliorer et leur redonner confiance en leurs

capacités de le faire (Dubois, 2016); Leur montrer que les besoins peuvent être rencontrés en prenant action.

- Permettre une analyse grammaticale détaillée par l'élève, menant au contrôle éventuel de ses graphies (Cogis, Fisher & Nadeau, 2015);
- Placer l'enseignante ou l'enseignant dans une posture d'accompagnement (Cogis, Fisher & Nadeau, 2015);
- Respecter les principes de la nouvelle grammaire : l'enseignement passe par la phrase et non plus par les mots (Cogis, Fisher & Nadeau, 2015);
- Permettre la verbalisation des doutes orthographiques (Cogis, 2020; Cogis, Fisher & Nadeau, 2015; Nadeau & Fisher, 2011);
- Prendre la forme d'exercices qui peuvent être exécutés rapidement et souvent dans un contexte où les enseignantes et enseignante manquent souvent de temps et où ce dernier leur est précieux (Bergeron, Houde, Prud'homme & Abat-Roy, 2021);
- Permettre à chaque élève d'identifier un besoin d'ordre orthographique et de prendre action afin de s'améliorer.
- Permettre à l'élève de conserver des traces de ses réflexions. La *phrase dictée du jour* dans sa forme de base ne commande pas à l'élève de conserver les graphies rejetées. Nous passons donc, sur papier, d'une phrase pouvant comporter quelques erreurs, à une phrase parfaitement orthographiée, sans traces écrites d'un quelconque raisonnement grammatical, d'une discussion ou d'une évolution.

ANNEXE 2 DISPOSITION DE LA CLASSE



ANNEXE 3

TEXTES UTILISÉS POUR LES DICTÉES

Dictée 1

Les belles pommes vertes que j'ai achetées au magasin général ont coûté trois dollars de plus que la semaine dernière. J'ai vidé mon panier assez vite! On se fait vraiment avoir lorsqu'on ne magasine pas les aubaines à l'avance. Je vous dirai, à l'avenir, où aller pour acheter de beaux fruits frais sans que votre portefeuille appauvri et votre compte bancaire ne se vident à la vitesse de l'éclair.

Dictée 2

Je ne voyais rien dans l'épaisse neige qui n'avait pas arrêté de tomber toute la journée. Je roulais à une vitesse prudente, les phares allumés. J'étais confiante que j'arriverais enfin à la maison après cette longue et pénible journée chargée. C'est alors que j'ai vu toutes ces lumières rouges qui indiquaient qu'une centaine de voitures venaient de se percuter. Moi, j'ai évité la catastrophe. Le camion qui suivait, lui, ne m'a pas épargnée.

Dictée 3

J'arrêtai la voiture et marchai vers la plage. J'avais vu plusieurs paysages avant d'arriver à la fin de ce vieil embranchement. Je mis mes orteils dans l'eau glaciale. La glace avait fondu et les majestueux oiseaux étaient revenus. Il y avait bien longtemps que je ne m'étais pas senti(e) chez moi.

ANNEXE 4
CAHIERS DE L'ÉLÈVE

LA PHRASE DU JOUR COOPÉRATIVE

Présentation

C'est ton jour de chance! C'est aujourd'hui que tu pourras entamer le travail qui te permettra d'exterminer plusieurs erreurs d'orthographe dans tes futures productions écrites. Ton rapport détaillé du début d'année a identifié ta principale difficulté en grammaire. Dans le cadre de ce projet, tu travailleras en coopération avec des élèves qui ont la même difficulté que toi. Dans les prochaines semaines, nous ferons 3 dictées phrase du jour. Tu devras échanger avec tes coéquipiers afin de corriger ces différentes dictées et de m'en remettre la meilleure version possible. Tu porteras une attention particulière au type d'erreur qui vous a été attribué. Ces ateliers te serviront à travailler tes méthodes de correction une dernière fois, avant de me remettre ton texte final de troisième secondaire.

L'accord du GN

Ton rapport détaillé a identifié une de tes principales difficultés en grammaire comme étant l'accord dans le GN.

Qui sont les membres de ton équipe?

Quelles sont les règles de grammaire qui doivent être suivies afin de bien accorder les GN?

Nom : _____

Déterminant : _____

Adjectif : _____

Quels sont les outils que tu peux utiliser pour t'aider à corriger ce type d'erreur?

Dictée 1



1. D'abord, écoute la dictée phrase du jour donnée par ton enseignante et transcris-la sur les lignes. Orthographe les mots au meilleur de ta connaissance, sans tes outils.



2. À l'aide de ton surligneur bleu, identifie tous les noms (noyau du GN) dans la dictée. Avec ton surligneur jaune, identifie les déterminants et avec ton surligneur rose, les adjectifs.



3. Rejoins ton équipe et valide que tu as bien trouvé tous les noms, les déterminants et les adjectifs. En as-tu oublié? En as-tu identifié par erreur?



4. Pour chaque mot identifié, discute de la bonne orthographe à utiliser. Utilise les outils qui sont mis à ta disposition afin de valider tes propres hypothèses et celles de tes coéquipiers.



5. Entendez-vous sur l'orthographe correcte et retranscris la dictée en y apportant les corrections nécessaires. Chaque coéquipier doit avoir la même correction. Autrement dit, vous devez arriver absolument à un consensus.



6. Partage tes résultats avec les autres élèves de la classe et ton enseignant(e) et apporte les dernières corrections au-dessus des mots mal orthographiés.

Aujourd'hui, je m'accorde la note suivante pour la qualité de mon travail :



Dictée 2



1. D'abord, écoute la dictée phrase du jour donnée par ton enseignante et transcris-la sur les lignes. Orthographie les mots au meilleur de ta connaissance, sans tes outils.



2. À l'aide de ton surligneur bleu, identifie tous les noms (noyau du GN) dans la dictée. Avec ton surligneur jaune, identifie les déterminants et avec ton surligneur rose, les adjectifs.



3. Rejoins ton équipe et valide que tu as bien trouvé tous les noms, les déterminants et les adjectifs. En as-tu oublié? En as-tu identifié par erreur?



4. Pour chaque mot identifié, discute de la bonne orthographe à utiliser. Utilise les outils qui sont mis à ta disposition afin de valider tes propres hypothèses et celles de tes coéquipiers.



5. Entendez-vous sur l'orthographe correcte et retranscris la dictée en y apportant les corrections nécessaires. Chaque coéquipier doit avoir la même correction. Autrement dit, vous devez arriver absolument à un consensus.





6. Partage tes résultats avec les autres élèves de la classe et ton enseignant(e) et apporte les dernières corrections au-dessus des mots mal orthographiés.


Aujourd'hui, je m'accorde la note suivante pour la qualité de mon travail :





Dictée 3


-  1. D'abord, écoute la dictée phrase du jour donnée par ton enseignante et transcris-la sur les lignes. Orthographe les mots au meilleur de ta connaissance, sans tes outils.


-  2. À l'aide de ton surligneur bleu, identifie tous les noms (noyau du GN) dans la dictée. Avec ton surligneur jaune, identifie les déterminants et avec ton surligneur rose, les adjectifs.

-  3. Rejoins ton équipe et valide que tu as bien trouvé tous les noms, les déterminants et les adjectifs. En as-tu oublié? En as-tu identifié par erreur?

-  4. Pour chaque mot identifié, discute de la bonne orthographe à utiliser. Utilise les outils qui sont mis à ta disposition afin de valider tes propres hypothèses et celles de tes coéquipiers.

-  5. Entendez-vous sur l'orthographe correcte et retranscris la dictée en y apportant les corrections nécessaires. Chaque coéquipier doit avoir la même correction. Autrement dit, vous devez arriver absolument à un consensus.

-  6. Partage tes résultats avec les autres élèves de la classe et ton enseignant(e) et apporte les dernières corrections au-dessus des mots mal orthographiés.

Aujourd'hui, je m'accorde la note suivante pour la qualité de mon travail : 

Rétroaction – Dictée 1

Ce qui s'est bien déroulé lors de la dictée 1 : _____

Ce qu'il faudra améliorer pour la prochaine dictée : _____

Rétroaction – Dictée 2


Ce qui s'est amélioré depuis la dictée 1 : _____

Un nouveau défi pour la dernière dictée: _____

Rétroaction – Dictée 3

Ce qui m'a rendu fier aujourd'hui: _____

Ce que j'ai appris depuis la dictée 1 : _____

Globalement, je m'accorde la note suivante pour mon implication dans le projet : 

LA PHRASE DU JOUR COOPÉRATIVE

Présentation

C'est ton jour de chance! C'est aujourd'hui que tu pourras entamer le travail qui te permettra d'exterminer plusieurs erreurs d'orthographe dans tes futures productions écrites. Ton rapport détaillé du début d'année a identifié ta principale difficulté en grammaire. Dans le cadre de ce projet, tu travailleras en coopération avec des élèves qui ont la même difficulté que toi. Dans les prochaines semaines, nous ferons 3 dictées phrase du jour. Tu devras échanger avec tes coéquipiers afin de corriger ces différentes dictées et de m'en remettre la meilleure version possible. Tu porteras une attention particulière au type d'erreur qui vous a été attribué. Ces ateliers te serviront à travailler tes méthodes de correction une dernière fois, avant de me remettre ton texte final de troisième secondaire.

La conjugaison

Ton rapport détaillé a identifié une de tes principales difficultés en grammaire comme étant la conjugaison.

Qui sont les membres de ton équipe?

_____	_____
_____	_____

Quelle est la règle de grammaire générale qui doit être suivie afin de bien accorder tes verbes?

Quels sont les outils que tu peux utiliser pour t'aider à corriger ce type d'erreur?

Dictée 1



1. D'abord, écoute la dictée phrase du jour donnée par ton enseignante et transcris-la sur les lignes. Orthographie les mots au meilleur de ta connaissance, sans tes outils.



2. À l'aide de ton surligneur jaune, identifie tous les verbes (conjugés et à l'infinitif) dans la dictée. À l'aide de ton surligneur bleu, identifie leur sujet.



3. Rejoins ton équipe et valide que tu as bien trouvé tous les verbes et leur sujet. En as-tu oublié? En as-tu identifié par erreur?



4. Pour chaque verbe identifié, discute de la bonne orthographe à utiliser. Utilise les outils qui sont mis à ta disposition afin de valider tes propres hypothèses et celles de tes coéquipiers.



5. Entendez-vous sur l'orthographe correcte et retranscris la dictée en y apportant les corrections nécessaires. Chaque coéquipier doit avoir la même correction. Autrement dit, vous devez arriver absolument à un consensus.



6. Partage tes résultats avec les autres élèves de la classe et ton enseignant(e) et apporte les dernières corrections au-dessus des mots mal orthographiés.

Aujourd'hui, je m'accorde la note suivante pour la qualité de mon travail :



Dictée 2

1. D'abord, écoute la dictée phrase du jour donnée par ton enseignante et transcris-la sur les lignes. Orthographie les mots au meilleur de ta connaissance, sans tes outils.



2. À l'aide de ton surligneur jaune, identifie tous les verbes (conjugés et à l'infinitif) dans la dictée. À l'aide de ton surligneur bleu, identifie leur sujet.



3. Rejoins ton équipe et valide que tu as bien trouvé tous les verbes et leur sujet. En as-tu oublié? En as-tu identifié par erreur?



4. Pour chaque verbe identifié, discute de la bonne orthographe à utiliser. Utilise les outils qui sont mis à ta disposition afin de valider tes propres hypothèses et celles de tes coéquipiers.



5. Entendez-vous sur l'orthographe correcte et retranscris la dictée en y apportant les corrections nécessaires. Chaque coéquipier doit avoir la même correction. Autrement dit, vous devez arriver absolument à un consensus.



6. Partage tes résultats avec les autres élèves de la classe et ton enseignant(e) et apporte les dernières corrections au-dessus des mots mal orthographiés.

Aujourd'hui, je m'accorde la note suivante pour la qualité de mon travail :



Dictée 3



1. D'abord, écoute la dictée phrase du jour donnée par ton enseignante et transcris-la sur les lignes. Orthographie les mots au meilleur de ta connaissance, sans tes outils.



2. À l'aide de ton surligneur jaune, identifie tous les verbes (conjugués et à l'infinitif) dans la dictée. À l'aide de ton surligneur bleu, identifie leur sujet.



3. Rejoins ton équipe et valide que tu as bien trouvé tous les verbes et leur sujet. En as-tu oublié? En as-tu identifié par erreur?



4. Pour chaque verbe identifié, discute de la bonne orthographe à utiliser. Utilise les outils qui sont mis à ta disposition afin de valider tes propres hypothèses et celles de tes coéquipiers.



5. Entendez-vous sur l'orthographe correcte et retranscris la dictée en y apportant les corrections nécessaires. Chaque coéquipier doit avoir la même correction. Autrement dit, vous devez arriver absolument à un consensus.



6. Partage tes résultats avec les autres élèves de la classe et ton enseignant(e) et apporte les dernières corrections au-dessus des mots mal orthographiés.

Aujourd'hui, je m'accorde la note suivante pour la qualité de mon travail :



Rétroaction – Dictée 1

Ce qui s'est bien déroulé lors de la dictée 1 : _____

Ce qu'il faudra améliorer pour la prochaine dictée : _____

Rétroaction – Dictée 2


Ce qui s'est amélioré depuis la dictée 1 : _____

Un nouveau défi pour la dernière dictée: _____

Rétroaction – Dictée 3

Ce qui m'a rendu fier aujourd'hui: _____

Ce que j'ai appris depuis la dictée 1 : _____

Globalement, je m'accorde la note suivante pour mon implication dans le projet : 

LA PHRASE DU JOUR COOPÉRATIVE

Présentation

C'est ton jour de chance! C'est aujourd'hui que tu pourras entamer le travail qui te permettra d'exterminer plusieurs erreurs d'orthographe dans tes futures productions écrites. Ton rapport détaillé du début d'année a identifié ta principale difficulté en grammaire. Dans le cadre de ce projet, tu travailleras en coopération avec des élèves qui ont la même difficulté que toi. Dans les prochaines semaines, nous ferons 3 dictées phrase du jour. Tu devras échanger avec tes coéquipiers afin de corriger ces différentes dictées et de m'en remettre la meilleure version possible. Tu porteras une attention particulière au type d'erreur qui vous a été attribué. Ces ateliers te serviront à travailler tes méthodes de correction une dernière fois, avant de me remettre ton texte final de troisième secondaire.

L'accord du participe passé

Ton rapport détaillé a identifié une de tes principales difficultés en grammaire comme étant l'accord du participe passé.

Qui sont les membres de ton équipe?

Quelles sont les règles de grammaire qui doivent être suivies afin de bien accorder les participes passés?

Quels sont les outils que tu peux utiliser pour t'aider à corriger ce type d'erreur?

Dictée 1



1. D'abord, écoute la dictée phrase du jour donnée par ton enseignante et transcris-la sur les lignes. Orthographie les mots au meilleur de ta connaissance, sans tes outils.



2. À l'aide de ton surligneur jaune, identifie tous les participes passés de la dictée. Avec ton surligneur bleu, identifie les auxiliaires être et avec ton surligneur rose, les auxiliaires avoir.



3. Rejoins ton équipe et valide que tu as bien trouvé tous les participes passés et leur auxiliaire, s'il y a lieu. En as-tu oublié? En as-tu identifié par erreur?



4. Pour chaque mot identifié, discute de la bonne orthographe à utiliser. Utilise les outils qui sont mis à ta disposition afin de valider tes propres hypothèses et celles de tes coéquipiers.



5. Entendez-vous sur l'orthographe correcte et retranscris la dictée en y apportant les corrections nécessaires. Chaque coéquipier doit avoir la même correction. Autrement dit, vous devez arriver absolument à un consensus.



6. Partage tes résultats avec les autres élèves de la classe et ton enseignant(e) et apporte les dernières corrections au-dessus des mots mal orthographiés.

Aujourd'hui, je m'accorde la note suivante pour la qualité de mon travail :



Dictée 2



1. D'abord, écoute la dictée phrase du jour donnée par ton enseignante et transcris-la sur les lignes. Orthographie les mots au meilleur de ta connaissance, sans tes outils.



2. À l'aide de ton surligneur jaune, identifie tous les participes passés de la dictée. Avec ton surligneur bleu, identifie les auxiliaires être et avec ton surligneur rose, les auxiliaires avoir.



3. Rejoins ton équipe et valide que tu as bien trouvé tous les participes passés et leur auxiliaire, s'il y a lieu. En as-tu oublié? En as-tu identifié par erreur?



4. Pour chaque mot identifié, discute de la bonne orthographe à utiliser. Utilise les outils qui sont mis à ta disposition afin de valider tes propres hypothèses et celles de tes coéquipiers.



5. Entendez-vous sur l'orthographe correcte et retranscris la dictée en y apportant les corrections nécessaires. Chaque coéquipier doit avoir la même correction. Autrement dit, vous devez arriver absolument à un consensus.



6. Partage tes résultats avec les autres élèves de la classe et ton enseignant(e) et apporte les dernières corrections au-dessus des mots mal orthographiés.

Aujourd'hui, je m'accorde la note suivante pour la qualité de mon travail :



Dictée 3



1. D'abord, écoute la dictée phrase du jour donnée par ton enseignante et transcris-la sur les lignes. Orthographe les mots au meilleur de ta connaissance, sans tes outils.



2. À l'aide de ton surligneur jaune, identifie tous les participes passés de la dictée. Avec ton surligneur bleu, identifie les auxiliaires être et avec ton surligneur rose, les auxiliaires avoir.



3. Rejoins ton équipe et valide que tu as bien trouvé tous les participes passés et leur auxiliaire, s'il y a lieu. En as-tu oublié? En as-tu identifié par erreur?



4. Pour chaque mot identifié, discute de la bonne orthographe à utiliser. Utilise les outils qui sont mis à ta disposition afin de valider tes propres hypothèses et celles de tes coéquipiers.



5. Entendez-vous sur l'orthographe correcte et retranscris la dictée en y apportant les corrections nécessaires. Chaque coéquipier doit avoir la même correction. Autrement dit, vous devez arriver absolument à un consensus.



6. Partage tes résultats avec les autres élèves de la classe et ton enseignant(e) et apporte les dernières corrections au-dessus des mots mal orthographiés.

Aujourd'hui, je m'accorde la note suivante pour la qualité de mon travail :



Rétroaction – Dictée 1

Ce qui s'est bien déroulé lors de la dictée 1 : _____

Ce qu'il faudra améliorer pour la prochaine dictée : _____

Rétroaction – Dictée 2

Ce qui s'est amélioré depuis la dictée 1 : _____

Un nouveau défi pour la dernière dictée: _____

Rétroaction – Dictée 3

Ce qui m'a rendu fier aujourd'hui: _____

Ce que j'ai appris depuis la dictée 1 : _____

Globalement, je m'accorde la note suivante pour mon implication dans le projet : ☆☆☆☆☆

ANNEXE 5

VERSION RÉVISÉE DU TABLEAU 3

Difficulté	Règle générale		Exemple
Accords dans le GN	Le <u>nom</u>	Noyau : donneur d'accord de genre (féminin/masculin) et de nombre (singulier/pluriel)	La jolie <u>robe</u> (féminin/singulier)
	Le <u>déterminant</u>	Receveur d'accord (genre (féminin/masculin) et nombre (singulier/pluriel)	<u>Des</u> nuages gris (masculin/pluriel)
	L' <u>adjectif</u>	Receveur d'accord (genre (féminin/masculin) et nombre (singulier/pluriel)	Les personnes <u>âgées</u> (féminin/pluriel)
Accord du verbe	<p>Le <u>verbe</u> s'accorde avec le sujet. Pour identifier le sujet :</p> <p>On l'encadre par <i>c'est/ce sont... qui</i> On le remplace par un <i>pronom</i></p>		<p>L'élève <u>fait</u> le devoir.</p> <p><i>C'est l'élève qui fait</i> le devoir. <i>Il fait</i> le devoir.</p>
Accord du PP	Employé seul	Le <u>PP</u> s'accorde comme un adjectif.	Les chanteuses <u>invitées</u> ont remporté plusieurs prix.
	Employé avec l'auxiliaire être	<p>Le <u>PP</u> s'accorde avec le sujet. Pour identifier le sujet :</p> <p>On l'encadre par <i>c'est/ce sont... qui</i> On le remplace par un pronom</p>	<p>Ma sœur s'est <u>levée</u>.</p> <p><i>C'est ma sœur qui</i> s'est <u>levée</u>. <i>Elle</i> s'est <u>levée</u>.</p>
	Employé avec l'auxiliaire avoir	<p>Le <u>PP</u> s'accorde avec un <i>complément direct</i> si celui-ci est placé avant le verbe.</p> <p>Pour identifier le complément direct, on ajoute <i>quoi</i> après le verbe.</p>	<p>J'ai <u>vu</u> la neige. J'ai <u>vu</u> quoi? la neige</p> <p>La cerise <i>que j'ai</i> <u>mangée</u> était mûre.</p> <p>J'ai <u>mangé</u> quoi? la cerise (reprise par le pronom relatif <i>que</i>)</p>

ANNEXE 6

PLAN DE SÉANCE POUR UNE UTILISATION DU DISPOSITIF

Identification des difficultés :	Identifier les difficultés de ses élèves par le moyen souhaité (logiciel informatique, profil de scripteur, dictée diagnostique maison, etc.)
Formation des groupes de besoins :	<p>Les groupes de 4 ou 5 élèves :</p> <p>Ils permettent de diminuer le temps d'adaptation à de nouvelles personnes et de faciliter le fonctionnement au sein de l'équipe. Il arrive que plusieurs groupes travaillent sur le même type d'erreur.</p> <p>Demeurer flexible dans la composition des groupes de besoins permet d'éviter la stigmatisation des élèves.</p>
Composition de la dictée:	<p>Préparer sa dictée en prenant soin d'y intégrer plusieurs occurrences de toutes les difficultés identifiées chez les élèves.</p> <p>Nous avons sélectionné les notions suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les accords dans le GN 2. L'accord du verbe 3. L'accord du PP <p>Par exemple :</p> <p><i>Les belles pommes vertes que j'ai achetées au magasin général ont coûté trois dollars de plus que la semaine dernière.</i></p>
Disposition de la classe :	<p>Disposer les bureaux en îlots présente plusieurs avantages :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. S'assurer que chaque équipe travaille en continu puisque chaque membre se fait face; 2. Gagner de l'espace pour circuler; 3. Limiter les échanges extra-équipe puisque chaque équipe occupe son espace; 4. Faciliter la gestion des comportements inadéquats et permettre de se concentrer sur ce qui est réellement intéressant pour la personne enseignante.

Explication des grandes lignes du projet aux élèves :	<p>Présentation du cahier de l'élève⁹ :</p> <p>Pour le bon déroulement de la séance :</p> <p>Des consignes claires: Présenter les pictogrammes reliés à chaque consigne du cahier de l'élève.</p> <p>Un cadre horaire précis : Donner une limite de temps</p> <p>Une modélisation des comportements attendus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner son hypothèse - Discuter et écouter - Valider avec les outils - Appuyer sa réponse sur une règle de grammaire - Arriver à un consensus - Noter la réponse
La dictée :	L'enseignant dicte la phrase aux élèves, qui la notent à l'endroit prévu dans leur cahier de l'élève. Les élèves notent la phrase sans la corriger pour l'instant. Le cahier de l'élève prévoit un espace nommé : <i>Phrase du jour</i> # _____.
Travail individuel :	Les élèves identifient d'abord les mots qui les concernent (selon la difficulté qui leur a été attribuée) à l'aide de leurs surligneurs.
Discussion :	<p>Les élèves commencent leur discussion. Ils émettent des hypothèses sur la manière d'accorder les mots de la phrase. Ils vérifient dans les outils grammaticaux mis à leur disposition (cahier de théorie maison, cahier d'exercices, grammaire, dictionnaire, etc.).</p> <p>L'enseignant se place dans une posture de guide : il reformule les propos et relance les discussions à l'aide de questions (Que veux-tu dire? Quelle preuve peux-tu apporter?)</p> <p>Nous suggérons de demander aux élèves de laisser de côté les problèmes non-résolus et de les conserver pour le retour en plénière.</p>

⁹ En Annexe 7, nous proposons les deux premières pages du cahier de l'élève ajustées en fonction des modifications apportées pour plus de cohérence avec la grammaire renouvelée et avec l'approche inductive caractéristique des *dictées 0 faute*. La page 2 de chaque version du cahier peut être reproduite selon le nombre de dictées que l'enseignante ou l'enseignant souhaite mettre en place tout au long du projet.

Correction :	Les élèves réécrivent la phrase en apportant leurs corrections. Le cahier de l'élève prévoit un espace nommé : <i>Notre proposition de correction</i> .
Retour en plénière :	<p>L'enseignant procède au retour en groupe. Il questionne les équipes concernées lorsqu'il croise un mot ou groupe de mots qui leur appartient (PP, GN, V). Il leur demande pourquoi ils ont choisi cette orthographe, il fait valider le reste de la classe et procède lui-même à la correction, s'il y a lieu.</p> <p>Nommer les groupes « les experts » lorsqu'on s'adresse à eux permet d'éviter que les élèves se sentent stigmatisés par leur erreur et qu'ils aient plutôt un sentiment de compétence.</p>
Retour réflexif :	<p>Les élèves remplissent le retour réflexif sur la séance et remettent leur cahier à l'enseignant.</p> <p>Par exemple : ce qui s'est bien déroulé, ce qu'il faut améliorer, mon prochain défi, etc.</p>

ANNEXE 7
CAHIER DE L'ÉLÈVE AJUSTÉ

LA PHRASE DU JOUR COOPÉRATIVE

Présentation

C'est ton jour de chance! C'est aujourd'hui que tu pourras entamer le travail qui te permettra d'exterminer plusieurs erreurs d'orthographe dans tes futures productions écrites. Dans le cadre de ce projet, tu travailleras en coopération avec des élèves qui ont la même difficulté que toi. Cette année, nous travaillerons les dictées 0 faute. Tu devras échanger avec tes coéquipiers afin de corriger ces différentes dictées et de m'en remettre la meilleure version possible. Tu porteras une attention particulière au type d'erreur qui vous a été attribué. Ces ateliers te serviront à travailler tes méthodes de correction et à améliorer les critères 4 et 5 de la compétence *écrire des textes variés*.

Les accords dans le GN

Nous avons identifié une de tes principales difficultés en grammaire comme étant les accords dans le GN.

Qui sont les membres de ton équipe?

Quelles sont les règles de grammaire qui doivent être suivies afin de bien accorder les GN? Remplis cette section une fois que ton équipe et toi aurez trouvé lesdites règles ensemble.


Nom : _____


Déterminant : _____


Adjectif : _____


Quels sont les outils que tu peux utiliser pour t'aider à corriger ce type d'erreur?


Dictée # _____


-  1. D'abord, écoute la dictée donnée par ton enseignante et transcris-la sur les lignes. Orthographe les mots au meilleur de ta connaissance, sans tes outils.

-  2. À l'aide de ton surligneur bleu, identifie tous les noms (noyau du GN) dans la dictée. Avec ton surligneur jaune, identifie les déterminants et avec ton surligneur rose, les adjectifs.

-  3. Rejoins ton équipe et valide que tu as bien trouvé tous les noms, les déterminants et les adjectifs. En as-tu oublié? En as-tu identifié par erreur?

-  4. Pour chaque mot identifié, discute de la bonne orthographe à utiliser. Utilise les outils qui sont mis à ta disposition afin de valider tes propres hypothèses et celles de tes coéquipiers.

-  5. Entendez-vous sur l'orthographe correcte et retranscris la dictée en y apportant les corrections nécessaires. Chaque coéquipier doit avoir la même correction. Autrement dit, vous devez arriver absolument à un consensus.

-  6. Partage tes résultats avec les autres élèves de la classe et ton enseignant(e) et apporte les dernières corrections au-dessus des mots mal orthographiés.

Aujourd'hui, je m'accorde la note suivante pour la qualité de mon travail :



LA PHRASE DU JOUR COOPÉRATIVE

Présentation

C'est ton jour de chance! C'est aujourd'hui que tu pourras entamer le travail qui te permettra d'exterminer plusieurs erreurs d'orthographe dans tes futures productions écrites. Dans le cadre de ce projet, tu travailleras en coopération avec des élèves qui ont la même difficulté que toi. Cette année, nous travaillerons les dictées 0 faute. Tu devras échanger avec tes coéquipiers afin de corriger ces différentes dictées et de m'en remettre la meilleure version possible. Tu porteras une attention particulière au type d'erreur qui vous a été attribué. Ces ateliers te serviront à travailler tes méthodes de correction et à améliorer les critères 4 et 5 de la compétence *écrire des textes variés*.

L'accord du verbe

Nous avons identifié une de tes principales difficultés en grammaire comme étant l'accord du verbe.

Qui sont les membres de ton équipe?


Quelle est la règle de grammaire générale qui doit être suivie afin de bien accorder les verbes? Quelles manipulations syntaxiques peuvent t'être utiles? Remplis cette section une fois que ton équipe et toi aurez trouvé ladite règle ensemble.


Règle : _____


Manipulations : _____


Quels sont les outils que tu peux utiliser pour t'aider à corriger ce type d'erreur?


Dictée # _____


-  1. D'abord, écoute la dictée donnée par ton enseignante et transcris-la sur les lignes. Orthographe les mots au meilleur de ta connaissance, sans tes outils.


-  2. À l'aide de ton surligneur jaune, identifie tous les verbes conjugués dans la dictée. Avec ton surligneur bleu, identifie leur sujet. Note au-dessus du sujet la manipulation syntaxique qui te permet de bien l'identifier.

-  3. Rejoins ton équipe et valide que tu as bien trouvé tous les verbes et leurs sujets. En as-tu oublié? En as-tu identifié par erreur?

-  4. Pour chaque verbe identifié, discute de la bonne orthographe à utiliser. Utilise les outils qui sont mis à ta disposition afin de valider tes propres hypothèses et celles de tes coéquipiers.

-  5. Entendez-vous sur l'orthographe correcte et retranscris la dictée en y apportant les corrections nécessaires. Chaque coéquipier doit avoir la même correction. Autrement dit, vous devez arriver absolument à un consensus.

-  6. Partage tes résultats avec les autres élèves de la classe et ton enseignant(e) et apporte les dernières corrections au-dessus des mots mal orthographiés.

Aujourd'hui, je m'accorde la note suivante pour la qualité de mon travail : 

LA PHRASE DU JOUR COOPÉRATIVE

Présentation

C'est ton jour de chance! C'est aujourd'hui que tu pourras entamer le travail qui te permettra d'exterminer plusieurs erreurs d'orthographe dans tes futures productions écrites. Dans le cadre de ce projet, tu travailleras en coopération avec des élèves qui ont la même difficulté que toi. Cette année, nous travaillerons les dictées 0 faute. Tu devras échanger avec tes coéquipiers afin de corriger ces différentes dictées et de m'en remettre la meilleure version possible. Tu porteras une attention particulière au type d'erreur qui vous a été attribué. Ces ateliers te serviront à travailler tes méthodes de correction et à améliorer les critères 4 et 5 de la compétence *écrire des textes variés*.

L'accord du participe passé

Nous avons identifié une de tes principales difficultés en grammaire comme étant l'accord du participe passé.

Qui sont les membres de ton équipe?

Quelles sont les 3 règles de grammaire qui doivent être suivies afin de bien accorder les participes passés? Quelles manipulations syntaxiques peuvent t'être utiles pour accorder le participe passé employé avec l'auxiliaire être? Remplis cette section une fois que ton équipe et toi aurez trouvé lesdites règles ensemble.


Auxiliaire être : _____


Employé avec l'auxiliaire avoir : _____


Employé seul : _____


Quels sont les outils que tu peux utiliser pour t'aider à corriger ce type d'erreur?


Dictée # _____


-  1. D'abord, écoute la dictée donnée par ton enseignante et transcris-la sur les lignes. Orthographie les mots au meilleur de ta connaissance, sans tes outils.

-  2. À l'aide de ton surligneur jaune, identifie tous les participes passés dans la dictée. Avec ton surligneur bleu, identifie tous les auxiliaires être et avec ton surligneur rose, les auxiliaires avoir.

-  3. Rejoins ton équipe et valide que tu as bien trouvé tous les participes passés et leurs auxiliaires, s'il y a lieu. En as-tu oublié? En as-tu identifié par erreur?

-  4. Pour chaque participe passé identifié, discute de la bonne orthographe à utiliser. Utilise les outils qui sont mis à ta disposition afin de valider tes propres hypothèses et celles de tes coéquipiers.

-  5. Entendez-vous sur l'orthographe correcte et retranscris la dictée en y apportant les corrections nécessaires. Chaque coéquipier doit avoir la même correction. Autrement dit, vous devez arriver absolument à un consensus.

-  6. Partage tes résultats avec les autres élèves de la classe et ton enseignant(e) et apporte les dernières corrections au-dessus des mots mal orthographiés.

Aujourd'hui, je m'accorde la note suivante pour la qualité de mon travail : 