

Élie Tarakdjian
Ginette Tremblay

Le Référentiel
grammatical:
un outil,
une méthode

Guide d'enseignement

Collection
«Écrire et s'autocorriger»



Éditions
L'Artichaut

Données de catalogue avant publication (Canada)

Tarakdjian, Élie

Le Référentiel grammatical : un outil, une méthode.
Guide d'enseignement

(Collection Écrire et s'autocorriger)
Comprend des références bibliographiques

ISBN 978-2-9212-8821-7

1 – Français (Langue) – Grammaire – Étude et enseignement (Secondaire).

I. Tremblay, Ginette

II. Titre

III. Collection

PC2112.T37 1994 Suppl. 448.2 C95-940954-8

Nous tenons à souligner l'apport particulier de M^{me} Michelle Dubois, Ph. D., chargée de cours au Département de lettres de l'UQAR. En plus d'assurer la révision linguistique de cet ouvrage, elle a collaboré de près à l'élaboration et à l'enrichissement de son contenu.

© Éditions L'artichaut

Tous droits réservés pour tous les pays.

Toute adaptation, toute reproduction,
même partielle, est interdite.

ISBN 978-2-9212-8821-7

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 1996

Bibliothèque nationale du Canada, 1996

Nous reconnaissons l'appui financier
du gouvernement du Canada. | 

2018

Éditions L'artichaut

Tél. : (418) 723-1554

Télec. : (418) 725-4828

artichaut@editionsartichaut.com

www.editionsartichaut.com

Révision linguistique : Michelle Dubois, Ph. D.

Conception graphique : Jean Rocheleau Concept Laser.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

Préface

Introduction

Chapitre 1 *Le Référentiel grammatical*, une application des principes issus de la psychologie cognitive

Un point de départ : la psychologie cognitive	1-1
Des principes à énoncer et à expliquer	1-1
<i>Le Référentiel grammatical</i> : un système organisé de connaissances déclaratives	1-7
<i>Le Référentiel grammatical</i> contribue à la structuration de la pensée	1-7
<i>Le Référentiel grammatical</i> : un ensemble potentiel de stratégies cognitives	1-8
<i>Le Référentiel grammatical</i> : un outil métacognitif	1-11
<i>Le Référentiel grammatical</i> favorise le transfert des connaissances grammaticales	1-11
Les caractéristiques du <i>Référentiel grammatical</i>	1-13

Chapitre 2 *Le Référentiel grammatical* : contenu et structure

Le contenant du <i>Référentiel grammatical</i>	2-1
Le contenu du <i>Référentiel grammatical</i>	2-4
Des préalables au contenu du <i>Référentiel grammatical</i>	2-18

Chapitre 3 *Le Référentiel grammatical* : mode d'emploi

<i>Le Référentiel grammatical</i> : sa définition et ses objectifs	3-2
Première présentation du <i>Référentiel grammatical</i>	3-3
Apprendre à chercher dans <i>Le Référentiel grammatical</i>	3-4
Un diagramme de l'organisation des différentes catégories de connaissances contenues dans <i>Le Référentiel grammatical</i>	3-7

Chapitre 4 *Le Référentiel grammatical*, un point de départ vers le transfert des connaissances grammaticales

Le programme de grammaire, un programme dans un programme	4-1
Le programme de grammaire, un programme orienté	4-1
Conséquences de l'enseignement de la grammaire de façon non orientée	4-2
Un outil pour enclencher adéquatement le processus de transfert	4-7

Chapitre 5 *Le Référentiel grammatical*, au coeur de stratégies de révision de texte

Des réalités à faire observer aux élèves au début du cours secondaire	5-1
La stratégie de révision de l'orthographe grammaticale dans une phrase	5-5
<i>Le Référentiel grammatical</i> , au coeur de la stratégie de révision de l'orthographe grammaticale dans une phrase	5-10

La stratégie de révision de l'orthographe grammaticale, une procédure opérationnelle	5-15
Les limites de la stratégie de révision de l'orthographe grammaticale dans une phrase	5-21
La stratégie de révision de la syntaxe	5-23
La stratégie de révision de la syntaxe, une procédure opérationnelle	5-27
La stratégie de révision de la ponctuation	5-29
La stratégie de révision de la ponctuation, une procédure opérationnelle	5-36
Les avantages des stratégies proposées	5-41
La révision d'un texte	5-42

Chapitre 6 *Le Référentiel grammatical*, à l'origine d'un outil de révision de texte

La nécessité d'un outil qui rend effectives les stratégies de révision de texte	6-1
Les étapes du processus rédactionnel	6-4
La révision de la syntaxe	6-5
La révision de la ponctuation	6-6
La révision de l'orthographe grammaticale	6-6
L'organigramme du <i>Référentiel grammatical</i>	6-7

Chapitre 7 *Le Référentiel grammatical* et l'apprentissage de la révision de texte

Planifier l'apprentissage de la révision	7-1
Implications pédagogiques de la planification de l'apprentissage de la révision	7-3
Évaluer l'apprentissage de la révision	7-7
Imposer ou ne pas imposer les marques de révision et d'autocorrection?	7-9
La révision d'un texte sur le plan des idées	7-12
Quelques remarques concernant les stratégies de révision d'un texte	7-13
Liste des actions à poser pour l'enseignement de la grammaire et de la révision à l'aide du <i>Référentiel grammatical</i>	7-14

Conclusion

Appendice

- Annexe 1: *Petit Guide de l'utilisateur*
- Annexe 2: Exemples d'exercices pour explorer la structure du *Référentiel grammatical*
- Annexe 3: Exemples d'exercices pour explorer la structure du *Référentiel grammatical* (Corrigé)

Bibliographie

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Titre	Page
1	Schéma organisateur du guide d'enseignement	I-7
2	Les dix catégories de connaissances grammaticales du <i>Référentiel grammatical</i>	2-4
3	Organisation des éléments notionnels concernant les verbes	2-7
4	Organisation des éléments notionnels concernant l'accord du participe passé	2-9
5	Organisation des éléments notionnels concernant l'accord du verbe avec son sujet	2-11
6	Organisation des éléments notionnels concernant la formation du féminin	2-12
7	Organisation des éléments notionnels concernant la formation du pluriel et l'accord en genre et en nombre des adjectifs	2-14
8	Organisation des éléments notionnels concernant l'accord en genre et en nombre de certains mots ou de certaines locutions	2-15
9	Organisation des éléments notionnels concernant les confusions homophones	2-16
10	Organisation des éléments notionnels concernant la syntaxe	2-17
11	Organisation des éléments notionnels concernant les signes de ponctuation	2-18
12	Recommandations pour préparer les élèves à l'utilisation du <i>Référentiel grammatical</i>	3-1
13	Organigramme du <i>Référentiel grammatical</i>	3-8
14	Difficultés rencontrées dans le processus de transfert quand les connaissances grammaticales sont enseignées de façon isolée	4-6
15	Apport du <i>Référentiel grammatical</i> dans une méthode d'enseignement des connaissances grammaticales de façon orientée	4-9

LISTE DES TABLEAUX

(suite)

Tableau	Titre	Page
16	Nécessité d'un outil de révision de texte	6-2
17	Un moyen pour chacune des phases du processus de révision d'un texte sur le plan grammatical	6-3
18	Planification d'un apprentissage de la grammaire qui ne tient pas compte de l'apprentissage du transfert	7-2
19	Planification d'un apprentissage de la grammaire qui considère l'importance de l'apprentissage du transfert	7-2
20	Répartition des éléments notionnels dans les programmes de grammaire	7-6
21	Groupes d'élèves en fonction de la maîtrise et de l'application des connaissances et exigences posées lors de la révision	7-11
22	Une didactique renouvelée de l'enseignement de la grammaire	7-19

PRÉFACE

L'idéal, en didactique, c'est de concevoir des outils qui s'harmonisent avec une théorie de l'apprentissage. Cette harmonie ne doit pas seulement exister au plan des principes; elle doit aussi atteindre le plan de la pratique, c'est-à-dire le travail fait en classe, avec les élèves.

Depuis plusieurs années, grâce aux découvertes de la psychologie cognitive, les recherches dans le domaine de l'écrit ont mis l'accent sur les processus rédactionnels. Dès lors, les connaissances linguistiques nécessaires pour produire des écrits de qualité ne sont plus considérées comme suffisantes. On constate en effet que les étudiants maîtrisant les règles grammaticales en situation d'exercice ne transfèrent pas ces connaissances en situation d'écriture. Mais, sachant cela, que peut faire l'enseignant qui veut aider ses étudiants à corriger cette situation? *Le Référentiel grammatical : un outil, une méthode* répond à cette question et aux nombreuses sous-questions qui y sont reliées. De plus, comme le disent les auteurs, et c'est à mon avis un point fort de ce guide, il offre «des réponses à caractère opérationnel, des réponses qui se traduisent en gestes concrets».

En effet, ce guide est précieux pour l'enseignant de français soucieux d'aider les étudiants à utiliser et à développer leur savoir linguistique dans des situations de production écrite. Ce guide contient toutefois beaucoup plus qu'une explication de la façon d'utiliser l'outil d'aide à la révision qu'est *Le Référentiel grammatical*. Il s'inscrit dans une démarche d'enseignement de l'écrit axée sur les processus-démarches que je pratique moi-même depuis plusieurs années et dont j'ai pu constater l'efficacité et il propose une démarche d'enseignement de la révision. Cette dernière, qui est au coeur du processus rédactionnel, est facilitée par l'outil proposé aux étudiants, *Le Référentiel grammatical*. L'utilisation de ce dernier devrait aider les étudiants à développer leur autonomie dans le processus de révision.

Ajoutons que le guide d'enseignement est construit de façon exemplaire puisqu'il présente clairement d'abord la théorie sur laquelle s'appuie la démarche qu'il propose par la suite. Ainsi, dans le premier chapitre, les auteurs exposent les quatre fondements conceptuels qui ont présidé à la conception du *Référentiel grammatical* ainsi qu'à l'élaboration de la démarche. Ces fondements permettent de comprendre en quoi les choix retenus visaient à rendre l'apprentissage des connaissances le plus efficace possible en facilitant le transfert. Le chapitre deux explique comment les principes se sont concrétisés dans *Le Référentiel*. Les auteurs y expliquent la signification de l'importance accordée à la présentation visuelle et à l'organisation des connaissances. Si cette présentation contribue à en faire un produit original, elle en fait surtout un produit facile d'utilisation. Les étudiants y trouveront donc rapidement les réponses à leurs questions, ce qui n'est pas le cas avec la plupart des grammaires traditionnelles.

Par ailleurs, un outil, aussi parfait soit-il, ne sera efficace que si les utilisateurs en voient la nécessité et en comprennent le fonctionnement. L'enseignant a donc un rôle très important à jouer pour que les étudiants l'utilisent de façon systématique. De lui dépendra en premier lieu le succès de la démarche proposée. Pour cette raison, les cinq chapitres suivants lui expliquent en détail la structure de l'outil et lui proposent diverses activités à faire en classe pour que les étudiants apprennent à s'en servir efficacement.

Pour conclure, je dirais que *Le Référentiel grammatical : un outil, une méthode* est un guide des plus importants pour faciliter la mise en pratique, par les élèves, de la révision des textes sous l'angle linguistique et plus précisément sous celui de l'orthographe grammaticale. Selon nous, *Le Référentiel grammatical* devrait accompagner les élèves dans leur démarche d'écriture dès les premières années du primaire. Si tel était le cas, peut-être pourrions-nous dire dans quelques années que les élèves qui ont appris à réviser leurs textes et qui ont utilisé *Le Référentiel grammatical* produisent des textes exempts d'erreurs sur le plan de l'orthographe grammaticale. Qui sait! Tout rêve peut devenir réalité quand élèves et enseignants s'en donnent les moyens. Et *Le Référentiel grammatical* est sûrement l'un de ces moyens.

Jocelyne Bisailon
professeure agrégée et chercheure
dans le domaine de l'écrit
Université Laval

INTRODUCTION

Dans l'espace de leur apprentissage des connaissances grammaticales, pourquoi les élèves s'égarent-ils entre le moment où ils apprennent les règles de grammaire et le moment où ils doivent les appliquer en situation d'écriture?

Des efforts et des engagements pour améliorer la qualité du français écrit

Maints efforts sont déployés pour que, dans les écoles secondaires, les règles de grammaire soient apprises convenablement. Pour amener les élèves à écrire correctement ou, du moins, à écrire avec le moins de fautes possible, les enseignantes, les enseignants, les conseillères et les conseillers pédagogiques multiplient les initiatives. Toujours à l'affût d'idées nouvelles, plusieurs vont même jusqu'à produire du matériel didactique susceptible de contribuer à l'augmentation des compétences des élèves en la matière. Pour leur part, dans les projets éducatifs des écoles, directrices et directeurs, comités d'enseignantes, d'enseignants et de parents insistent sur l'importance qu'il faut accorder à la qualité de la langue dans les travaux des élèves. Quant au ministère de l'Éducation, c'est par le biais de plans d'action ou de révision de programmes qu'il intervient pour améliorer, entre autres, l'apprentissage du code grammatical de la langue maternelle.

Malheureusement, en dépit de tous ces efforts et de ces engagements, on est toujours à la recherche de solutions pédagogiques et pratiques au problème persistant du grand nombre de fautes commises par les élèves dans leurs productions écrites. De toute évidence, on n'est pas encore parvenu à outiller les élèves de façon à ce qu'ils atteignent, à l'écrit, le niveau de compétence requis pour poursuivre des études supérieures ou pour entrer sur le marché du travail.

De nombreuses interventions en faveur d'une qualité accrue de la langue écrite proviennent des médias, des parents, du grand public, des niveaux supérieurs d'enseignement et des autorités gouvernementales; elles sont la plupart du temps bien intentionnées et bien fondées. La société ne tient-elle pas à ce que les élèves sachent s'exprimer dans des phrases correctement orthographiées quand ils quittent les bancs de l'école secondaire?

Nous n'avons pas l'intention de nous perdre dans un enchevêtrement de données pour exposer le problème et pour en ressasser les effets. Nous ne tenons pas à emprunter les sentiers battus pour en étudier les causes. Au contraire, nous estimons qu'il est plutôt temps de parler de solutions concrètes.

Pour ajouter aux efforts et aux engagements de ceux qui tiennent à la qualité totale du français écrit, nous voudrions donc nous engager à notre tour en proposant aux milieux scolaires **un outil** et **une méthode** capables de combler certaines lacunes décelées dans la démarche des élèves qui écrivent et qui révisent leurs textes.

Des interrogations majeures quant au transfert des connaissances de base

Nous savons tous que, durant leurs études primaires et secondaires, les élèves apprennent toute la gamme des notions et des règles qui devraient les amener à rédiger un texte exempt de fautes grammaticales. Au fond, la question qui nous préoccupe concerne davantage le transfert de ces connaissances que l'application de celles-ci dans des phrases isolées. Nous faisons donc face à un problème d'ordre psychopédagogique dont la solution naîtra de la réponse à la question suivante : Dans l'espace de leurs apprentissages des connaissances grammaticales, pourquoi les élèves s'égarent-ils entre le moment où ils apprennent les règles de grammaire et le moment où ils doivent les appliquer en situation d'écriture?

C'est une vaste question qui soulève des interrogations sous-jacentes auxquelles nous tenterons aussi de répondre au fil des chapitres du présent guide d'enseignement.

Les résultats de diverses recherches nous apprennent que les bons scripteurs révisent beaucoup. Qu'en est-il de ceux qui révisent peu ou mal?

- Sont-ils conscients des règles qu'ils appliquent (bien ou mal) par réflexe, par automatisme?
- Cultivent-ils le sens du doute?
- Savent-ils se distancier de leur texte avant de se relire et de s'autocorriger? Leur apprend-on à le faire?
- Recourent-ils à des stratégies précises de révision, à des moyens facilitant cette activité?
- Se rendent-ils compte que leur performance en situation d'exercice est largement supérieure à leur performance en situation d'écriture?
- Les informe-t-on que 75% des fautes commises dans les productions écrites relèvent de la grammaire et de l'orthographe et que la plupart d'entre elles (90%) se classent parmi les cas réguliers, les cas les plus fréquents?

- Quand ils écrivent et révisent leur travail, n'arrive-t-il pas aux élèves de se poser des questions comme : «Faut-il employer une virgule pour ponctuer correctement cette phrase? Ce mot désignant une couleur et ce nom propre prennent-ils la marque du pluriel? Comment accorder le mot «tout» dans cette phrase?» Entre les règles à appliquer, qu'ils connaissent, et ce qu'il faut en faire, entre la question et la réponse attendue, n'y a-t-il pas souvent un obstacle qui s'appelle «le comment faire»?
- Ne manque-t-il pas aux élèves des stratégies qui leur permettraient de mettre à profit leurs connaissances et de trouver réponse à leurs doutes, à leurs interrogations? de stratégies qui les rendraient habiles à chercher de manière ordonnée et à utiliser de façon efficace les règles grammaticales à appliquer? qui augmenteraient leur confiance en eux et leur donneraient plus de contrôle sur le texte qu'ils écrivent? qui les enrichiraient, au fil du temps, d'une démarche d'autocorrection structurée?
- Un tel manque de stratégies ne se traduit-il pas en une évaluation quelque peu biaisée de leurs capacités réelles d'écrire avec le moins de fautes possible?

Les recherches révèlent aussi que, même si la révision du texte occupe une place importante dans le processus rédactionnel enseigné aux élèves, ces derniers éprouvent des difficultés à reconnaître les différents aspects de leurs textes qui peuvent être améliorés : précision ou développement de la pensée, modification de la position des idées ou des arguments, amélioration du style et de la syntaxe et, en ce qui nous concerne directement, correction des fautes d'orthographe grammaticale. Cette constatation soulève de nouvelles questions.

- Le problème du transfert des connaissances grammaticales ne serait-il pas intimement lié à l'incapacité des élèves de revoir leurs textes de façon à y laisser le moins de fautes possible?
- En plus d'inciter leurs élèves à réviser leurs textes, les enseignantes et les enseignants enseignent-ils la révision comme un savoir dont il faut saisir le sens, comme une activité dont la réalisation nécessite la compréhension et l'apprentissage de stratégies appropriées?

Des réponses à l'horizon

Le Référentiel grammatical : un outil, une méthode jettera un éclairage nouveau sur le problème du grand nombre de fautes grammaticales dans les textes rédigés par les élèves; il proposera des réponses concrètes aux interrogations formulées ci-dessus.

Dans le présent guide, nous présenterons d'abord un outil pédagogique ainsi que la méthode d'enseignement et d'apprentissage qu'il permet de développer et d'appliquer dans les classes du secondaire. En établissant le bien-fondé de cet outil et de la méthode qu'il engendre, nous démontrerons qu'il est possible de rendre les élèves du secondaire à la fois soucieux de réviser les textes qu'ils produisent et capables de le faire. Ensuite, nous réfléchirons avec les pédagogues sur certains modes d'intervention pédagogique propres à orienter l'apprentissage de la grammaire vers sa fin réelle : le transfert des connaissances. Enfin, nous offrirons à l'enseignante, à l'enseignant et aux élèves des moyens concrets de mettre en pratique la méthode d'enseignement et d'apprentissage de la révision de texte que nous préconisons.

Bref, dans ce guide d'enseignement, nous ferons l'exposé d'une théorie et d'une pratique pédagogiques permettant de comprendre et de résoudre, nous le croyons, le problème du transfert des connaissances d'ordre grammatical auquel se heurtent les élèves quant ils rédigent et révisent leurs textes.

Le Référentiel grammatical, un outil

L'ouvrage autour duquel s'articule le contenu de ce guide d'enseignement est *Le Référentiel grammatical*, que nous définissons ici en quelques lignes.

Le Référentiel grammatical est un **outil** de référence dans lequel l'essentiel des connaissances d'ordre grammatical sont organisées de façon à permettre à l'utilisateur de trouver rapidement et facilement des réponses à ses questions concernant le code grammatical de la langue française. On le consulte aussi bien pour apprendre à appliquer les règles grammaticales dans des phrases isolées que pour réviser ses textes dans le but de présenter des travaux exempts de fautes grammaticales. Utilisé de façon assidue, il contribue à ce que l'élève atteigne, à l'écrit, le niveau de compétence requis pour poursuivre des études supérieures ou pour entrer sur le marché du travail.

Les trois premiers chapitres du présent guide seront consacrés à la présentation de l'outil, *Le Référentiel grammatical*, tant sous un angle théorique que sous son aspect concret, pratique.

Dans le premier chapitre, nous exposerons d'abord les principes fondamentaux qui sont issus de la psychologie cognitive et dont *Le Référentiel grammatical* s'inspire. Nous définirons les termes de ces principes tout en montrant comment cet ouvrage en favorise l'articulation. Ensuite, nous énumérerons les caractéristiques qui font du *Référentiel* un outil pédagogique attrayant dont le contenu est facilement accessible.

Dans le deuxième chapitre, nous décrirons la facture particulière de cet outil pédagogique dont le système de couleurs, de codes, de sous-codes et de tableaux permet de rassembler, en trente-sept pages, l'essentiel des notions grammaticales que les élèves doivent appliquer dans les textes qu'ils produisent. Puis, nous présenterons le contenu et le mode d'organisation de chacune des catégories de connaissances qu'il renferme.

Au troisième chapitre, il sera question des objectifs poursuivis par *Le Référentiel grammatical*, de la façon de le présenter à la classe et de l'emploi du *Petit Guide de l'utilisateur* élaboré afin de montrer aux élèves comment procéder pour trouver des informations dans les tableaux du *Référentiel*. (Annexe 1)

Le Référentiel grammatical, une méthode

Cette **méthode**, c'est toute la dynamique qu'engendre l'utilisation du *Référentiel grammatical* à la fois comme outil d'apprentissage du code grammatical et comme outil de référence s'inscrivant au coeur d'une démarche d'autocorrection structurée et de stratégies de révision efficaces.

Dans le quatrième chapitre de ce guide, nous montrerons que, pour des raisons psychopédagogiques, la méthode que l'on choisit pour l'enseignement de la grammaire doit viser la finalité même de cet enseignement : le transfert des connaissances. Cette méthode doit donc favoriser un rapprochement entre le contexte d'apprentissage des règles de grammaire et le contexte dans lequel elles seront transférées. Nous expliquerons alors comment *Le Référentiel grammatical*, par le mode d'organisation de son contenu, peut être à l'origine de stratégies qui soutiendront les élèves durant le processus de transfert des connaissances. Nous verrons que cet outil, parce qu'il permet un repérage organisé de l'ensemble des informations d'ordre grammatical, se situe au centre d'une démarche d'autocorrection qui initiera les élèves à la révision de textes de plus en plus

longs, en relation avec les divers types de textes dont ils feront l'apprentissage durant leurs études secondaires.

Le cinquième chapitre proposera des stratégies de révision de phrases isolées et de textes courts ou longs. Nous expliquerons pourquoi la démarche proposée par chacune de ces stratégies doit se dérouler selon un plan en tout point semblable à celui utilisé pour l'apprentissage de la grammaire. Nous présenterons les étapes de cette démarche en fonction de la révision de l'orthographe grammaticale, de la syntaxe et de la ponctuation. Enfin, nous fournirons des exemples d'application de ces stratégies.

Dans le sixième chapitre, il sera question de l'*Outil de révision de texte* que nous avons élaboré à partir du *Référentiel grammatical*. Nous fournirons un aperçu du contenu, de l'utilité et du mode d'utilisation de cet outil.

Enfin, dans le septième et dernier chapitre, nous expliquerons la façon de planifier et d'évaluer les activités d'apprentissage de la grammaire de manière à ce qu'elles produisent le transfert des connaissances. Nous terminerons avec une synthèse des actions que l'enseignante ou l'enseignant doit poser pour enseigner la grammaire et la révision à l'aide du *Référentiel grammatical*.

En somme, dans *Le Référentiel grammatical : un outil, une méthode* nous poursuivons deux objectifs :

- offrir aux pédagogues un éclairage théorique et des conseils pratiques en vue d'une utilisation optimale du *Référentiel grammatical*;
- faire découvrir aux enseignantes et aux enseignants comment cet outil pédagogique peut devenir le moyen par excellence pour engager les élèves dans une démarche de révision et d'autocorrection susceptible de favoriser le transfert de leurs connaissances grammaticales.

Le schéma qui suit présente un aperçu de la façon dont s'articulent les différents sujets que nous abordons dans ce guide.

SCHÉMA ORGANISATEUR DU GUIDE D'ENSEIGNEMENT

LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL

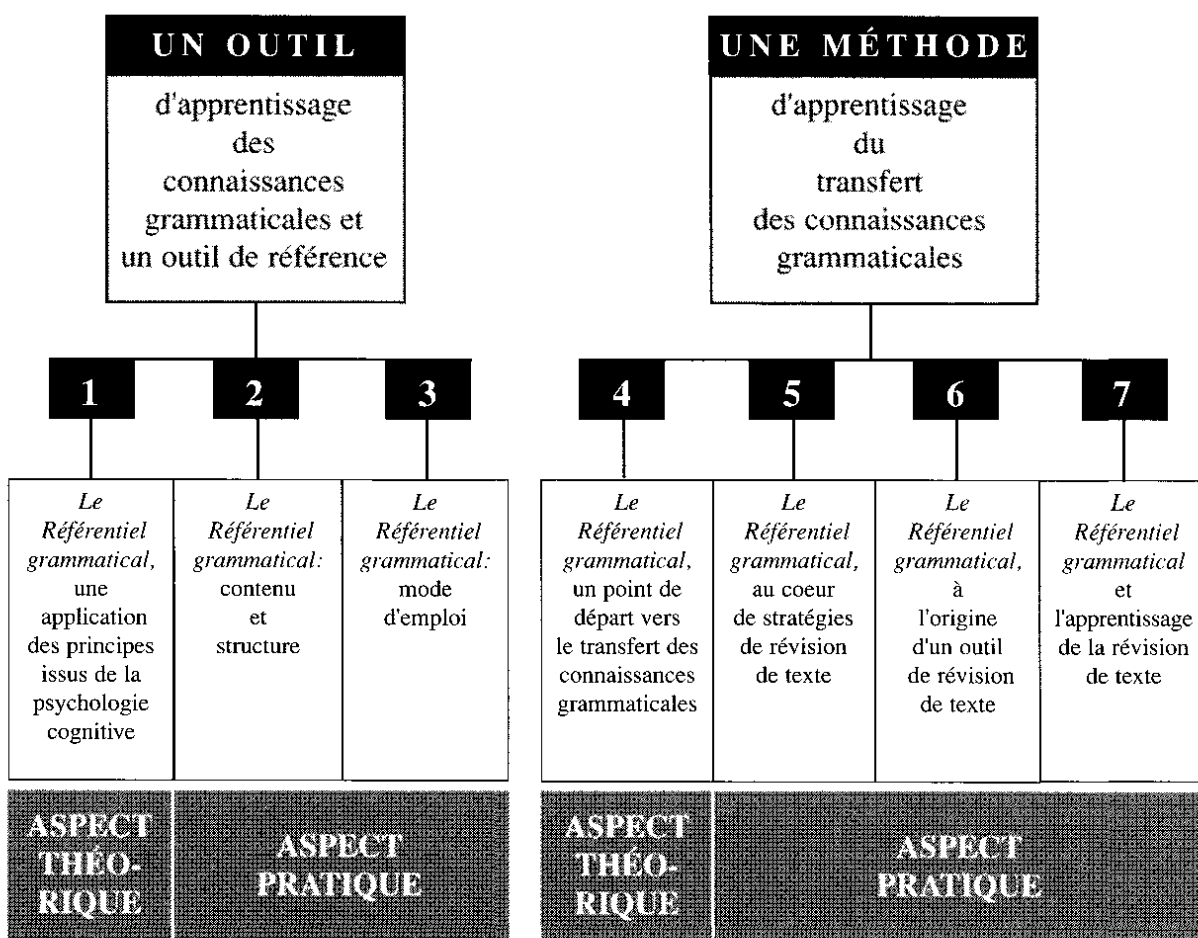


Tableau 1

1

LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL, UNE APPLICATION DES PRINCIPES ISSUS DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE

Il est toujours agréable de réaliser que ce à quoi nous croyons, par intuition et par expérience, se conceptualise sous forme d'une vision théorique dynamique et dynamisante qui nous réconcilie avec l'acte même d'enseigner et qui nous offre des solutions applicables aux problèmes d'ordre pédagogique que nous rencontrons.

Un point de départ : la psychologie cognitive

Comme les tenants de la psychologie cognitive, nous croyons que l'apprentissage est fondamentalement une activité de traitement d'informations. Pour l'enseignante ou l'enseignant, une telle donnée ouvre la voie à des modes d'intervention pédagogique qui tiennent compte des processus d'apprentissage de leurs élèves.

En effet, «la psychologie cognitive est axée sur l'analyse, la compréhension et la reproduction des processus de traitement de l'information». (Tardif, 1992) Aux pédagogues qui s'interrogent sur ce sujet, elle permet de répondre à des questions telles: Pourquoi la plupart des élèves semblent-ils incapables de mobiliser leurs ressources cognitives lorsqu'ils produisent un texte? Comment les élèves comprennent-ils et utilisent-ils les informations qu'on leur communique à travers leur programme de français? Comment les élèves intègrent-ils et réutilisent-ils les connaissances acquises? Pourquoi les élèves éprouvent-ils des difficultés à transférer leurs apprentissages d'un contexte à l'autre, d'une activité à l'autre?

Dans le présent guide pédagogique, nous tentons des réponses à toutes ces questions tout en nous rapportant à ce qui nous préoccupe, c'est-à-dire l'apprentissage des notions grammaticales et leur transfert en situation d'écriture.

Des principes à énoncer et à expliquer¹

Plusieurs principes découlant des recherches dans le domaine de la psychologie cognitive fondent les caractères distinctifs du *Référentiel grammatical*. Avant de mettre ceux-ci en évidence, il nous apparaît essentiel d'énoncer les fondements conceptuels (Tardif, 1992) qui justifient l'élaboration et les visées de cet outil pédagogique. Au nombre de quatre, ces principes sont :

1. L'apprentissage signifiant est étroitement lié à la représentation et à l'organisation des connaissances. En conséquence, plus les connaissances sont organisées pour les élèves, plus elles sont significatives pour eux, et plus ils peuvent les réutiliser d'une façon fonctionnelle.

1) Dans les pages qui suivent, nous nous inspirons grandement des récentes recherches en sciences cognitives, en l'occurrence celles menées par Smith, 1979; Tardif, 1992; Romainville, 1993. Les principes énoncés par ces trois chercheurs constituent l'essentiel des propos que nous tenons dans ce chapitre.

2. L'apprentissage ne se limite pas à l'acquisition d'un répertoire de connaissances; il suppose aussi l'appropriation d'un ensemble de stratégies cognitives.
3. La métacognition et les stratégies métacognitives jouent un rôle important dans l'acquisition des connaissances. En tenir compte dans l'enseignement, c'est permettre aux élèves d'acquérir une perception plus juste de leur capacité de contrôler leurs apprentissages et, du même coup, d'augmenter leur motivation.
4. Le transfert des connaissances et des compétences exige des interventions directes et explicites de la part de l'enseignante, de l'enseignant.

L'application de tels principes modifie la manière d'envisager l'enseignement et l'apprentissage. Nous nous proposons donc d'en définir les termes avant de présenter les implications pédagogiques qui découlent de chacun d'eux.

PREMIER PRINCIPE

L'apprentissage signifiant est étroitement lié à la représentation et à l'organisation des connaissances. En conséquence, plus les connaissances sont organisées pour les élèves, plus elles sont significatives pour eux et plus ils peuvent les réutiliser d'une façon fonctionnelle.

La psychologie cognitive considère que, peu importe le domaine auquel elles se rapportent, les connaissances se classent en trois catégories fondamentales :

- les connaissances déclaratives ou connaissances essentiellement théoriques (les savoirs, le quoi) correspondant à des faits, à des notions, à des règles, à des énoncés, etc.;
- les connaissances procédurales ou connaissances en rapport avec les procédures à suivre (le savoir-faire, le comment) pour appliquer des notions, réaliser des actions;

- les connaissances conditionnelles ou connaissances relatives aux conditions (le pourquoi et le quand) dans lesquelles on applique des notions, on réalise des actions.

En psychologie cognitive, savoir organiser les connaissances signifie être capable de les structurer, de les grouper en catégories distinctes (sous-ensembles) et de se les représenter de façon schématique et globale (schéma, tableau, graphique, etc.). Plusieurs recherches démontrent que de telles aptitudes distingueraient les élèves qui savent utiliser leurs connaissances (les experts) de ceux qui ne le savent pas (les novices ou les élèves en difficulté d'apprentissage).

Le recours à ce premier principe implique donc l'assentiment aux énoncés suivants :

- Il est important que les divers types de connaissances soient réunis dans un seul et même réseau ou structure synthétique.
- Le traitement d'une information se rapportant à un ensemble structuré et évident est beaucoup plus facile que le traitement d'une information isolée ou dont l'appartenance à un ensemble n'est pas très claire.
- L'organisation des connaissances augmente les possibilités d'accès à ces mêmes connaissances.
- En organisant les connaissances, on construit un cadre de référence dans lequel les élèves peuvent retrouver ce qu'ils ont acquis et ajouter, au fur et à mesure de leurs expériences, de nouvelles informations.
- L'organisation des connaissances a un caractère évolutif. Grâce à elle, d'un degré scolaire à l'autre, d'un ordre scolaire à l'autre, les élèves devraient reconnaître le même langage, les mêmes préoccupations cognitives chez les enseignantes et les enseignants.
- Il est indispensable que les concepteurs d'outils pédagogiques, que les enseignantes et les enseignants travaillent à organiser les connaissances pour en faciliter l'apprentissage aux élèves.

DEUXIÈME PRINCIPE

L'apprentissage ne se limite pas à l'acquisition d'un répertoire de connaissances; il suppose aussi l'appropriation d'un ensemble de stratégies cognitives.

La psychologie cognitive conçoit aussi que le répertoire cognitif des élèves ne se limite pas uniquement à un ensemble de connaissances factuelles. Il contient également des stratégies cognitives ou des procédures, méthodes ou mécanismes, qui leur permettent de traiter l'information, d'acquérir les connaissances qui en découlent, d'intégrer et de réutiliser ces connaissances.

Le recours à ce deuxième principe implique donc l'assentiment aux énoncés suivants :

- Avant d'être appelés à appliquer des connaissances, les élèves doivent s'approprier le système d'organisation dans lequel celles-ci se présentent; ils doivent savoir comment elles peuvent être classifiées.
- Les élèves doivent connaître «le pourquoi et le quand» au moment où ils posent une action ou accomplissent une tâche. Ils doivent donc être capables de généraliser les conditions d'application des connaissances déclaratives. À partir de conditions essentielles, de traits distinctifs, ils doivent être en mesure de poser une action appropriée. Lorsqu'il est plus difficile de généraliser, ils doivent savoir comparer des conditions et des traits distinctifs; ils doivent savoir discriminer.
- Les élèves doivent savoir «comment» poser une action, accomplir une tâche. Ils doivent donc être capables de suivre un raisonnement précis, une démarche ou une procédure appropriée pour appliquer les connaissances acquises.
- Le mode d'organisation des connaissances de base, les conditions d'application ainsi que les procédures à suivre doivent être explicites pour les élèves. À cet effet, il faut leur présenter des modèles qui soient à leur portée immédiate.

TROISIÈME PRINCIPE

La métacognition et les stratégies métacognitives jouent un rôle important dans l'acquisition des connaissances. En tenir compte dans l'enseignement, c'est permettre aux élèves d'acquérir une perception plus juste de leur capacité de contrôler leurs apprentissages et, du même coup, d'augmenter leur motivation.

D'après la conception cognitive de l'apprentissage, la métacognition est un phénomène psychologique qui peut se définir comme étant, d'une part, la connaissance que les élèves ont d'eux-mêmes sur les plans cognitif et affectif et, d'autre part, le contrôle qu'ils exercent sur eux-mêmes et sur leurs stratégies d'apprentissage.

Dans le même ordre d'idée, les stratégies métacognitives deviennent celles qui permettent aux élèves de poser les actions les plus appropriées (les plus efficaces, les plus économiques) dans les diverses situations qu'ils rencontrent, les diverses tâches qu'ils accomplissent.

Le recours à ce troisième principe implique donc l'assentiment aux énoncés suivants :

- Les élèves ne doivent pas seulement être conscients (plan de la connaissance) des stratégies disponibles pour réaliser une tâche. Ils doivent aussi, grâce à l'efficacité de ces stratégies, être en mesure de gérer (plan du contrôle) leur application à toutes les étapes de la réalisation de la tâche et d'en faire une évaluation systématique.
- Il est possible d'agir sur la motivation des élèves qui prennent conscience de leurs capacités d'apprentissage en leur dévoilant les stratégies cognitives qui leur assureront le succès dans les tâches qu'ils accomplissent.
- Il faut valoriser l'effort déployé par les élèves et favoriser une évaluation interactive axée sur le résultat-processus.

QUATRIÈME PRINCIPE

Le transfert des connaissances et des compétences exige des interventions directes et explicites de la part de l'enseignante, de l'enseignant.

La psychologie cognitive considère le transfert d'une connaissance ou d'une compétence comme étant le passage de cette connaissance ou de cette compétence d'une situation à une autre, d'un contexte à un autre. Il existe des stratégies cognitives qui peuvent non seulement soutenir le transfert des connaissances des élèves, mais aussi et surtout le provoquer.

Le recours à ce quatrième principe implique donc l'assentiment aux énoncés suivants :

- Le développement d'une habileté exige des interventions précises de la part des enseignantes et des enseignants.
- Pour développer une habileté, les élèves doivent s'approprier des connaissances, apprendre comment procéder pour les appliquer, faire des essais supervisés, effectuer un retour sur le processus et réinvestir le tout dans d'autres situations.
- Pour aider les élèves à développer une habileté, l'enseignante ou l'enseignant doit présenter les connaissances de façon organisée, donner de nombreux exemples et contre-exemples et fournir des modèles de procédures permettant d'appliquer ces connaissances. Elle ou il doit aussi proposer des exercices et superviser les essais réalisés par les élèves en les amenant à faire un retour systématique sur leur manière de travailler.

C'est en nous basant essentiellement sur ces quatre principes fondamentaux de l'apprentissage et de l'enseignement et sur leurs implications pédagogiques que, dans le présent guide, nous décrivons la portée pédagogique du *Référentiel grammatical*. D'abord, nous le définissons en tant qu'outil de référence utile et fonctionnel. Ensuite, nous expliquons comment il se trouve à l'origine d'une démarche d'autocorrection structurée qui vise un apprentissage optimal de l'habileté à écrire avec le moins de fautes grammaticales possible.

Le Référentiel grammatical : un système organisé de connaissances déclaratives

Le Référentiel grammatical est un outil de 37 pages où nous avons rassemblé et présenté de façon synthétique la plupart des connaissances déclaratives que les élèves doivent acquérir afin de parvenir à écrire sans fautes grammaticales. On y trouve plus de 300 règles, l'explication des différents processus d'application de ces règles et au moins 800 exemples les illustrant. Il contient aussi une liste des 90 homophones dont l'emploi entraîne le plus souvent des erreurs, avec autant d'exemples permettant de les distinguer. La conjugaison des verbes ainsi que l'emploi et la concordance des modes et des temps de verbes y occupent une place importante. Enfin, les principales règles relatives à la syntaxe et à la ponctuation y sont illustrées dans des phrases à la portée des élèves.

Présentées dans des tableaux schématiques, toutes ces connaissances de base sont regroupées en catégories distinctes facilement identifiables grâce à un système de codes et de couleurs. Les élèves peuvent donc y repérer aisément et rapidement l'information recherchée.

Le Référentiel grammatical contribue à la structuration de la pensée

Règle générale, le développement des compétences s'effectue grâce aux liens qui existent entre l'acquisition de concepts, le développement des habiletés et la structuration de la pensée. *Le Référentiel grammatical* s'harmonise bien avec une telle conception de l'apprentissage.

Le mode d'organisation même de cet outil pédagogique met les élèves en contact direct avec l'ensemble des notions et des règles grammaticales à connaître et à appliquer dans les contextes d'écriture qu'ils rencontreront tout au cours de leurs études secondaires. En l'utilisant, ils développent leur esprit de synthèse et d'analyse. En effet, d'une part, ils doivent concevoir comment les connaissances grammaticales peuvent être rassemblées et catégorisées et, d'autre part, ils réalisent qu'il faut analyser ces ensembles structurés pour identifier l'information qu'ils désirent.

En plus de les amener à savoir comment appliquer une règle grammaticale, *Le Référentiel grammatical* incite aussi les élèves à savoir quand ils doivent poser une action et pourquoi ils la posent. Il les entraîne à suivre un raisonnement précis, une démarche ou une procédure appropriée pour appliquer leurs connaissances dans des situations qui leur deviennent évidentes. Cet entraînement à raisonner à partir de questions appropriées ou d'exemples qui leur servent de modèles fait en sorte que les élèves, lorsqu'ils écrivent, savent réfléchir adéquatement à la façon de corriger leurs phrases.

Le Référentiel grammatical : un ensemble potentiel de stratégies cognitives

Les connaissances déclaratives deviennent effectives lorsqu'elles sont traduites en connaissances procédurales, c'est-à-dire lorsqu'elles servent à effectuer des opérations mentales qui permettent de les utiliser correctement. Or, les connaissances grammaticales ne sont que des connaissances déclaratives. Présentées sous forme d'énoncés, de notions et de règles, elles demeurent théoriques et statiques tant et aussi longtemps que l'absence de procédures adéquates empêche les élèves de les appliquer quand ils écrivent.

Le Référentiel grammatical n'est pas seulement un outil de référence qui présente de façon organisée les connaissances déclaratives du code grammatical. Il n'est pas uniquement conçu pour favoriser une recherche ordonnée et un traitement efficace de l'information désirée.

La finalité de cet outil pédagogique dépasse de loin celle d'un simple répertoire de connaissances, si bien structuré soit-il. En effet, son utilisation aura une portée beaucoup plus étendue, puisqu'il propose aux élèves quantité de procédures ou stratégies cognitives et métacognitives pouvant les conduire à l'acquisition d'une démarche de révision de texte et d'autocorrection structurée.

Les stratégies cognitives suscitées par l'utilisation du *Référentiel grammatical* en tant qu'outil de référence sont : l'élaboration, l'organisation, la généralisation et la discrimination.

1- L'élaboration

Dans cet outil, pour chacune des catégories de connaissances déclaratives, les élèves peuvent non seulement situer les notions et les règles apprises antérieurement et celles qu'ils sont en train d'étudier, mais ils peuvent aussi découvrir celles qui s'ajouteront plus tard à leur répertoire cognitif. Une telle organisation matérielle contribue à l'élaboration de leurs connaissances, c'est-à-dire à l'organisation mentale de celles-ci. Elle assure la continuité des apprentissages d'une étape à l'autre, d'une année scolaire à l'autre de sorte que, tout au long des cinq années du secondaire, les élèves peuvent reconnaître le même langage ou métalangage et retrouver les mêmes préoccupations cognitives chez les différentes personnes qui leur enseignent.

L'élaboration est une stratégie cognitive qui favorise le développement de la mémoire à long terme des élèves. À l'aide du *Référentiel grammatical*, ces derniers accompliront une forme d'élaboration implicite de leurs apprentissages. En comprenant la structure du réseau d'informations qu'ils manipulent et en liant entre elles les informations antérieures et nouvelles, ils parviendront à affiner et à personnaliser leurs connaissances.

2- L'organisation

Une deuxième stratégie cognitive favorisant l'acquisition des connaissances déclaratives des élèves est l'organisation. À ce sujet, il est reconnu que lorsque les connaissances sont organisées en réseaux, chaque réseau n'occupe qu'une unité dans la mémoire de travail. Cette économie, sous forme de libération de la mémoire active, permet de tenir compte d'un nombre plus grand d'informations au même moment et d'effectuer une démarche cognitive plus poussée.

L'organisation (codes, couleurs, tableaux) qui caractérise *Le Référentiel grammatical* offre aux élèves un double avantage. D'abord, en augmentant les voies d'accès aux connaissances, elle leur permet de repérer et de sélectionner rapidement l'information désirée. Ensuite, en libérant leur mémoire de travail, elle crée plus d'espace pour le traitement de l'information, elle augmente leur capacité d'associer de nouvelles informations d'une façon significative et de les réutiliser de façon fonctionnelle.

3- La généralisation et la discrimination

La généralisation et la discrimination sont deux autres stratégies cognitives que *Le Référentiel grammatical* suscite dans le but de favoriser l'acquisition, par les élèves, des notions et des règles grammaticales ainsi que leur application.

La plupart des tableaux élaborés dans *Le Référentiel grammatical* se présentent comme des ensembles cartésiens qui, par agencement de rangées et de colonnes, offrent aux élèves une double entrée vers l'information. D'une part, dans les rangées, les élèves trouvent les données qui leur permettent de reconnaître une notion ou d'appliquer une règle donnée et, d'autre part, dans les colonnes, ils reconnaissent l'action qu'ils doivent poser pour utiliser cette même notion ou pour appliquer cette même règle.

La structure que nous avons donnée à chacun des tableaux offre donc aux élèves la possibilité de généraliser l'utilisation des différentes règles grammaticales et de discriminer les cas généraux des cas d'exception. Tel verbe est régulier ou bien irrégulier. Tel verbe se conjugue avec avoir ou bien avec être aux temps composés. Tel participe passé s'accorde ou non. Tel mot désignant la couleur s'accorde ou non en genre et en nombre; tel nom propre ou tel nom d'origine étrangère prend ou non la marque du pluriel; tel substitut convient ou non pour décider de l'emploi d'un homophone... Voilà autant d'exemples qui illustrent bien comment *Le Référentiel grammatical* favorise l'acquisition des connaissances de base.

En d'autres mots, la présentation des connaissances déclaratives sous forme de tableaux synthétiques offre aux élèves un double avantage :

- elle leur permet de dégager de façon certaine les traits distinctifs des classes ou des catégories présentées dans chacun de ces tableaux;
- elle leur indique que le savoir s'acquiert beaucoup plus efficacement à partir d'ensembles structurés qu'à partir de pièces isolées.

Le Référentiel grammatical : un outil métacognitif

Une fois ses objectifs bien compris et son mode d'emploi maîtrisé, *Le Référentiel grammatical* s'avérera pour les élèves une aide précieuse, à la fois économique et efficace, au moment où ils apprendront leur code grammatical ou lorsqu'ils rédigeront ou réviseront leurs textes. En l'utilisant régulièrement et correctement, ils pourront acquérir et développer des automatismes qui enrichiront leur répertoire cognitif au fur et à mesure de leur scolarisation.

Ce condensé de 37 pages est conçu de telle sorte que les élèves réalisent qu'ils disposent d'un outil métacognitif, c'est-à-dire d'un moyen qui leur permet d'augmenter le contrôle sur ce qu'ils font et d'effectuer les opérations qui les amèneront à écrire avec le moins de fautes possible. D'une part, grâce à leur conscience (plan de la connaissance) des stratégies disponibles pour accomplir leurs tâches et, d'autre part, grâce à l'efficacité de ces stratégies, ils seront en mesure de gérer (plan du contrôle) toutes les étapes de la réalisation de ces tâches et d'en faire une évaluation systématique.

La théorie cognitive affirme que la métacognition joue un rôle très important dans l'acquisition des connaissances. Nous présentons *Le Référentiel grammatical* comme un outil métacognitif parce que nous l'estimons capable d'agir directement sur la perception que les élèves peuvent avoir de l'importance de s'autocorriger. La rapidité, toujours relative mais sans cesse accrue, avec laquelle ils pourront effectuer la révision et la correction de leurs textes sur le plan grammatical pourrait même devenir pour eux un facteur de motivation et de valorisation.

Le Référentiel grammatical favorise le transfert des connaissances grammaticales

1- En français

Ce qui distingue *Le Référentiel grammatical* d'une grammaire conventionnelle, ce n'est pas son contenu lui-même, mais la démarche globale qu'il propose pour utiliser ce contenu. En effet, l'organisation stratégique des connaissances structurant à la fois l'apprentissage et les interventions pédagogiques crée une dynamique intéressante entre les élèves, l'enseignante ou l'enseignant et le moyen didactique lui-même.

Avec *Le Référentiel grammatical*, les élèves et l'enseignante ou l'enseignant disposent d'un outil dans lequel les connaissances ne s'enchevêtrent pas et ne restent pas statiques. D'une part, il suscite le questionnement des élèves et les oblige à suivre des procédures préétablies; d'autre part, il offre à l'enseignante ou l'enseignant un cadre d'interventions pédagogiques grâce auquel elle ou il peut présenter des connaissances de façon organisée, schématisée, montrer des procédures, des modèles et donner des exercices pratiques pour appliquer ces connaissances.

Une fois cette dynamique créée, l'enseignante ou l'enseignant doit alors attirer l'attention de ses élèves sur le fait que toutes les connaissances acquises constituent maintenant les éléments d'une démarche d'autocorrection dont il faut s'approprier les étapes et qu'il faudra appliquer dans des contextes plus larges d'écriture. C'est donc à ce moment précis que, sur le plan stratégique, elle ou il aura recours à une stratégie cognitive d'un niveau plus complexe que l'organisation ou l'élaboration. Il s'agit de la procéduralisation.

La procéduralisation peut être sommairement définie comme étant l'exécution d'une séquence d'actions dans le but d'accomplir une tâche. Dans le cas qui nous intéresse, il s'agit d'une série d'étapes que les élèves devront suivre pour réviser et s'autocorriger de façon efficace, d'une série de décisions qu'ils prendront pour arriver à présenter des textes sans fautes ou, du moins comportant le moins de fautes possible. Plus cette séquence est explicite et disponible dans le champ perceptuel des élèves, mieux la tâche est accomplie. Il convient donc qu'ils fassent cette autocorrection ou révision de texte en suivant des étapes logiques et précises et en se référant à un outil de révision organisé de la même façon que celui qui a déjà servi à l'apprentissage des règles grammaticales. Dans cet outil, les connaissances à vérifier doivent appartenir aux mêmes catégories que celles présentées dans l'outil principal de référence; elles doivent s'inscrire dans l'organigramme sur lequel s'est fondée l'élaboration de ce dernier.

Selon nous, le lien ferme entre l'outil d'apprentissage et l'outil de révision devient une condition essentielle à l'appropriation par les élèves d'une démarche d'autocorrection efficiente.

Dans un chapitre subséquent, nous proposerons un outil de révision issu du *Référentiel grammatical*. Nous expliquerons son mode d'utilisation comme moyen favorisant le transfert des connaissances de base des élèves, donc la révision de leurs textes. Pour l'instant, résumons-nous en affirmant que le transfert des connaissances ne s'effectue pas toujours spontanément chez les élèves; il est indispensable qu'on le leur enseigne systématiquement, qu'on leur donne le moyen de le réaliser.

2- Dans les autres matières scolaires ou à un autre niveau d'enseignement

Bien que *Le Référentiel grammatical* contienne les connaissances spécifiques au code grammatical de la langue française, on pourrait facilement affirmer que son utilisation transcende son propre champ d'application.

En effet, son format, ses couleurs, sa simplicité et sa symétrie rendent son utilisation possible par les enseignantes et les enseignants d'autres disciplines scolaires. C'est un outil qui peut créer des liens pédagogiques tacites entre les différents pédagogues s'adressant aux mêmes élèves. Une telle perspective ouvre la voie à des interventions éducatives structurées dans les écoles où la qualité du français est une partie intégrante du projet éducatif. Pouvant atteindre ce degré d'utilisation, *Le Référentiel grammatical* devient un outil à privilégier dont les retombées pédagogiques dépassent les frontières des cours de français.

Plus encore, cet ouvrage peut s'adresser à d'autres ordres d'enseignement. Il pourrait servir au développement continu de l'habileté à écrire chez les étudiantes et les étudiants des collèges et des universités qui doivent présenter des travaux longs où la maîtrise du code grammatical est obligatoire.

Les caractéristiques du *Référentiel grammatical*

À la lumière de tout ce qui précède, nous voudrions dégager les caractéristiques qui font du *Référentiel grammatical* un outil stratégique pour l'apprentissage et pour l'enseignement de la grammaire.

Ces caractéristiques sont les suivantes :

- Il présente des connaissances organisées dans une structure schématique, une sorte de système de référence où les élèves peuvent retrouver ce qu'ils ont acquis et ajouter, au fur et à mesure de leurs expériences, de nouvelles informations.
- Il permet une recherche ordonnée et un traitement efficace des informations désirées en augmentant les voies par lesquelles les élèves peuvent accéder à ces informations.
- Il contribue à la structuration de la pensée des élèves.
- Il offre des modèles de raisonnement et des exemples qui sont immédiatement à la portée des élèves.
- Il assure la continuité, faisant en sorte que d'un degré scolaire à l'autre, d'un ordre scolaire à l'autre, les élèves puissent identifier les éléments notionnels de leur programme, utiliser le même langage et reconnaître les mêmes préoccupations cognitives chez les enseignantes et les enseignants.
- Il propose des stratégies cognitives explicites qui permettent aux élèves de savoir «quand» ils doivent appliquer cette notion ou cette autre, qui leur apprennent donc à généraliser ou à discriminer à partir des cas qui se présentent à eux.
- Il motive les élèves en augmentant leur degré de contrôle sur ce qu'ils doivent apprendre et faire.
- Il crée une dynamique intéressante entre les élèves, l'enseignante ou l'enseignant et le moyen didactique lui-même.
- Il est à la source d'une démarche d'autocorrection qui se concilie avec son utilisation comme outil d'apprentissage.
- Il est à l'origine d'un outil de révision qui améliore la capacité des élèves à mettre à profit leurs connaissances, à répondre à leurs doutes et à leurs interrogations, en somme, à transférer leurs acquis.
- Il permet d'étendre le transfert des connaissances grammaticales au-delà des exigences du cours de français.

2

LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL : CONTENU ET STRUCTURE

Le Référentiel grammatical est né d'un désir et d'une volonté : le désir de réaliser un outil pédagogique qui soit simple, attrayant et utile et la volonté de rassembler dans peu d'espace l'essentiel des règles que les élèves du niveau secondaire doivent appliquer dans les textes qu'ils produisent.

Le contenant du *Référentiel grammatical*

Alors que l'idée du *Référentiel grammatical* n'était encore qu'embryonnaire, sa réalisation apparut comme une suite de défis à relever. Il s'agissait de réunir en peu d'espace l'essentiel des notions et des règles auxquelles les élèves du niveau secondaire se réfèrent pour écrire correctement au plan grammatical, et d'y parvenir sans sombrer dans des simplifications outrancières qui, au lieu d'aider les élèves à coordonner les informations dans leur mémoire, les auraient amenés, au contraire, à les traiter de façon isolée. Il fallait donc trouver un équilibre entre l'abondance des connaissances d'une part, et la nécessité d'une présentation succincte, schématique d'autre part. Enfin, il était essentiel de doter cet outil d'un caractère dynamique, orienté vers les besoins précis des élèves qui écrivent, révisent et s'autocorrigent.

Le Référentiel grammatical est un outil de référence qui rassemble en 37 pages:

- 14 tableaux résumant la conjugaison des verbes et l'emploi des temps verbaux;
- 17 tableaux résumant l'emploi de 250 règles relatives à l'orthographe grammaticale;
- 1 tableau résumant l'emploi de 90 homophones;
- 4 tableaux résumant l'emploi de 35 règles relatives à la syntaxe;
- 3 tableaux résumant l'emploi de 40 règles relatives à la ponctuation;
- plus de 800 exemples ou exceptions.

Il n'y a rien qu'on retienne et qu'on aime comme ce qu'on a trouvé, dit-on. La présentation matérielle du *Référentiel grammatical* a été conçue dans cette perspective de l'apprentissage par la découverte. Un ensemble d'éléments fonctionnant comme autant de signes, d'indices y ont été intégrés afin d'en faire un outil de référence simple à consulter. Ainsi, pour favoriser un repérage aisé, une recherche ordonnée et une sélection rapide de l'information désirée, il offre :

- un index central;
- des couleurs;
- des onglets;
- des tableaux;
- des codes;
- des sous-codes;
- des «à propos»;
- des bulles;
- des phrases modèles.

1- L'index central

Ouvert en son milieu (nous recommandons de le ramener toujours dans cette position, au moins pendant la période où l'on se familiarise avec sa structure et son contenu), *Le Référentiel grammatical* offre aux élèves deux pages contiguës dans lesquelles ils retrouveront la liste de toutes les notions grammaticales qui y sont traitées. Ces notions sont déjà classées par catégories. Les codes associés à des couleurs et les numéros des pages, placés respectivement à gauche et à droite de chacune des catégories, facilitent le premier contact avec l'information désirée. Il est à remarquer que toutes les informations concernant les notions de l'index de gauche sont présentées dans la première partie de l'outil, alors que celles de l'index de droite le sont dans la deuxième partie.

2- Les onglets

Toujours ouvert en son milieu, *Le Référentiel grammatical* laisse voir des onglets de couleur sur lesquels sont inscrits les noms de chacune des catégories de connaissances dont il traite. Comme l'index, ces onglets guident les élèves vers la catégorie de connaissances qu'ils recherchent.

3- Les tableaux

Dans *Le Référentiel grammatical*, chaque catégorie, selon qu'elle représente une quantité plus ou moins grande de connaissances, est répartie dans un, deux ou plusieurs tableaux. Chaque tableau offre aux élèves une double entrée. Suivant les situations qu'ils rencontrent ou les questions qu'ils se posent, les élèves peuvent d'abord emprunter la voie horizontale, puis la voie verticale ou procéder à l'inverse. Dans un cas comme dans l'autre, ils trouveront l'information recherchée à l'intersection des deux voies.

4- Les codes

Chaque tableau du *Référentiel grammatical* est identifié par un code accompagné d'un titre, sauf pour la conjugaison des verbes réguliers. Évidemment, ces codes sont les mêmes que ceux indiqués dans l'index central. Pour les élèves, cette codification joue un double rôle : un rôle technique quand il s'agit de chercher de l'information et un rôle pédagogique quand il est question d'apprentissage et d'évaluation formative de la démarche d'autocorrection appliquée.

5- Les sous-codes

Afin de faciliter aux élèves l'accès à l'information désirée et pour favoriser des interventions pédagogiques efficaces de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, les rangées de la plupart des tableaux sont numérotées. Cette numérotation correspond à l'énumération des différents cas ou des différentes notions ou règles à considérer quand on est à la recherche d'une information. Pour des raisons techniques et pédagogiques, on appellera ces numéros les sous-codes du *Référentiel grammatical*.

Pour les élèves, cette sous-codification joue le même double rôle que la codification, c'est-à-dire un rôle technique et un rôle pédagogique.

6- Les «À propos»

Dans le but d'attirer l'attention des élèves sur certaines règles dont l'oubli est à l'origine de fautes grammaticales fréquentes, nous avons placé celles-ci en évidence sous la rubrique «À propos».

Les élèves remarqueront que chaque «À propos» porte un titre inscrit dans une flèche de la même couleur que la catégorie de connaissances à laquelle il se rapporte, montrant ainsi le lien entre la rubrique et le tableau qui la précède immédiatement.

7- Les bulles

Dans les cas où les élèves doivent suivre une procédure précise pour appliquer une règle, les questions à se poser sont illustrées dans des bulles placées au-dessus des exemples auxquels elles se rapportent.

8- Les phrases modèles

Dans *Le Référentiel grammatical*, toutes les notions à connaître, toutes les règles à appliquer sont illustrées par des mots ou par des phrases qui peuvent servir de modèles aux élèves.

Ces exemples ou phrases modèles peuvent aussi servir de voies d'accès à l'information recherchée par les élèves.

Le contenu du *Référentiel grammatical*

Dans *Le Référentiel grammatical*, les connaissances se présentent en DIX catégories distinctes, associées chacune à un code et à une couleur, tel qu'illustré dans le tableau suivant :

LES DIX CATÉGORIES DE CONNAISSANCES GRAMMATICALES DU RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL

CATÉGORIE	CODE	COULEUR
La conjugaison des verbes	V	Bleu
La concordance des modes et des temps des verbes	CT	Bleu
Les participes passés	PP	Bleu
L'accord du verbe avec son sujet	AV	Bleu
Le genre	G	Vert foncé
Le nombre	N	Jaune
L'accord en genre et en nombre	GN	Vert pâle
Les homophones	H	Orange
La syntaxe	S	Rose
La ponctuation	P	Rose

Tableau 2

1- Les verbes

a- Les verbes aux temps simples

Présentée sur dix pages, la conjugaison des verbes aux temps simples, l'une des grandes difficultés rencontrées par les élèves, occupe un espace important dans *Le Référentiel grammatical*. On y trouve les cas généraux de conjugaison ainsi que les particularités orthographiques de certains verbes.

Les onglets dans les marges indiquent la terminaison des verbes à l'infinitif et sont les points d'entrée principaux vers les tableaux de conjugaison.

Comme on peut le constater, nous choisissons de ne pas faire appel à la notion de groupe et de classer les verbes à l'infinitif selon les quatre terminaisons : ER, IR, OIR et RE qui sont facilement identifiables par les élèves.

Il est à remarquer que les verbes réguliers et irréguliers en ER, IR et OIR occupent chacun deux pages contiguës, alors que les verbes en RE, compte tenu de leurs nombreuses particularités orthographiques, s'étendent sur quatre pages. Notons aussi que les cas généraux et les particularités orthographiques sont groupés dans des tableaux distincts qui, pour les verbes en ER, IR et OIR, se partagent les mêmes pages contiguës. Pour les verbes en RE, les cas généraux et les cas particuliers sont traités sur quatre pages différentes.

Dans tous les tableaux de conjugaison des verbes réguliers, les terminaisons de ces verbes, quand ils sont conjugués, sont mises en évidence (en bleu) et plusieurs exemples de chaque type de verbes illustrent l'emploi de ces terminaisons. À l'opposé, dans les tableaux des verbes irréguliers, la conjugaison complète de ces verbes est présentée.

Comme l'emploi erroné du conditionnel dans le cas du verbe qui suit «si» est une faute grammaticale courante à l'oral et à l'écrit, la rubrique «À propos du conditionnel» rappelle aux élèves d'apporter une attention particulière à ce cas.

L'omission de conjuguer au subjonctif constitue elle aussi une faute fréquemment commise dans la langue parlée comme dans la langue écrite. C'est pourquoi la rubrique «À propos du subjonctif» fournit une liste de locutions et de verbes qui commandent l'utilisation du mode subjonctif.

b- Les verbes aux temps composés

Les verbes aux temps composés couvrent deux pages contiguës dans *Le Référentiel grammatical*. Les onglets bleus représentent la première voie d'accès vers cette catégorie de connaissances. Les tableaux proposés sont directement en rapport avec les difficultés rencontrées par les élèves, c'est-à-dire la formation du temps composé qui convient, le choix entre «avoir» ou «être» comme auxiliaire et la terminaison correcte du participe passé du verbe conjugué.

c- Concordance des modes et des temps des verbes

La concordance des modes et des temps des verbes constitue une autre des difficultés rencontrées par les élèves. Dans *Le Référentiel grammatical*, trois tableaux sont élaborés pour aider ces derniers à comprendre et à appliquer correctement les règles relatives à cette composante de la syntaxe dans les phrases qu'ils rédigent.

Les onglets bleus dans les marges représentent la première voie d'accès à cette catégorie de connaissances.

Au début des deux pages contiguës consacrées à ce sujet, nous expliquons aux élèves ce qu'est la concordance des modes et des temps verbaux. Puis, les notions de simultanéité, d'antériorité et de postériorité sont illustrées par des exemples, lesquels sont suivis du raisonnement à effectuer pour comprendre chaque cas et résoudre une difficulté que les élèves pourraient rencontrer. Ensuite, nous présentons trois tableaux à consulter:

- le premier montre la concordance des temps des verbes conjugués aux modes indicatif et conditionnel;
- le deuxième montre la concordance des modes et des temps quand on emploie la conjonction «si»;
- le troisième montre la concordance des temps quand on emploie le mode subjonctif.

Dans ces tableaux, à partir d'exemples illustrant différents cas de concordance, les élèves peuvent reconnaître le mode et le temps qui conviennent pour exprimer telle action ou tel état ainsi que le moment (simultanéité, antériorité ou postériorité) où cette action (cet état) se situe par rapport à une autre action (ou état). Le choix du mode et du temps est naturellement relié au contexte de la phrase ou de l'ensemble du texte rédigé.

Le tableau suivant montre comment tous les éléments notionnels concernant les verbes sont organisés dans *Le Référentiel grammatical*.

ORGANISATION DES ÉLÉMENTS NOTIONNELS CONCERNANT LES VERBES

CATÉGORIE	COULEUR	CODE	SOUS-CODES
Les verbes réguliers en «ER»	Bleu	V 1	Les sujets
Les verbes irréguliers en «ER»	Bleu	V 2	1 à 8
Les verbes réguliers en «IR»	Bleu	V 3	Les sujets
Les verbes irréguliers en «IR»	Bleu	V 4	1 à 10
Les verbes réguliers en «OIR»	Bleu	V 5	Les sujets
Les verbes irréguliers en «OIR»	Bleu	V 6	1 à 11
Les verbes réguliers en «RE»	Bleu	V 7	Les sujets
Les verbes irréguliers en «RE»	Bleu	V 8	1 à 19
Remarques sur l'emploi du conditionnel	Bleu	À propos	
Remarques sur l'emploi du subjonctif	Bleu	À propos	
La formation des temps composés	Bleu	V 9	1 à 7
Les temps composés avec «avoir» ou «être»	Bleu	V 10	1 à 8
Les terminaisons des participes passés	Bleu	V 11	er, ir, oir, re
Concordance des temps aux modes indicatif et conditionnel	Bleu	CT1	1 à 9
Concordance des modes et des temps et emploi de «si»	Bleu	CT2	1 à 10
Concordance des temps et emploi du mode subjonctif	Bleu	CT3	1 à 7

Tableau 3

2- Les participes passés

Les onglets bleus dans les marges représentent la première voie d'accès à cette catégorie de connaissances.

Tout d'abord, la règle générale qui permet aux élèves d'identifier le participe passé dans une phrase est mise en évidence.

Ensuite viennent les règles d'accord du participe passé; elles sont réparties en quatre groupes correspondant aux quatre modes fondamentaux d'emploi de ce temps verbal. Ces groupes indiquent aux élèves quelles sont les premières questions à se poser pour orthographier correctement le participe passé.

À l'aide d'exemples et du raisonnement à suivre (bulles), les élèves saisiront mieux la signification des règles générales et particulières d'accord du participe passé.

Dans *Le Référentiel grammatical*, les cas particuliers concernant l'accord du participe passé sont organisés dans quatre tableaux, chacun étant placé sous la règle générale qui le commande.

Par ces tableaux, on accède facilement à l'information recherchée; des exemples, souvent accompagnés du raisonnement à suivre, permettent de comprendre comment la règle générale se nuance, se modifie pour devenir une nouvelle règle adaptée à telle ou telle situation particulière.

La couleur utilisée pour signifier si, dans un cas donné, il y a accord ou non du participe passé, est le vert pâle. Cette couleur, ici comme ailleurs dans *Le Référentiel grammatical*, indique que l'accord, s'il a lieu, se fait en genre et en nombre.

Le tableau suivant montre comment les notions et les règles d'accord relatives au participe passé sont organisées dans *Le Référentiel grammatical*.

ORGANISATION DES ÉLÉMENTS NOTIONNELS CONCERNANT L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ

CATÉGORIE	COULEUR	CODE	SOUS-CODES
L'identification du P.P.	Bleu	PP	Règle générale
L'accord du P.P. employé seul	Bleu	PP 1	Règle générale
Cas particuliers d'accord du P.P. employé seul	Bleu	PP 1	1 et 2
L'accord du P.P. employé avec «être» ou avec un verbe d'état	Bleu	PP 2	Règle générale
Cas particuliers d'accord du P.P. employé avec «être» ou avec un verbe d'état	Bleu	PP 2	1 et 2
L'accord du P.P. d'un verbe à la forme pronominale	Bleu	PP 3	Règle générale
L'accord du P.P. d'un verbe à la forme pronominale, selon la catégorie du verbe	Bleu	PP 3	1 à 4
L'accord du P.P. employé avec «avoir»	Bleu	PP 4	Règle générale
Cas particuliers d'accord du P.P. employé avec «avoir»	Bleu	PP 4	1 à 11

Tableau 4

3- Accord du verbe avec son sujet

Outre la règle générale, deux tableaux différents couvrant des pages accolées regroupent tous les éléments notionnels concernant l'accord du verbe avec son sujet.

Dans le premier tableau sont abordés les cas où le sujet est un mot ou un groupe de mots tel :

1. un nom ou un pronom placé immédiatement avant le verbe;
2. plusieurs noms placés avant le verbe;
3. un nom ou un pronom séparé du verbe par d'autres mots;
4. un nom, un pronom ou plusieurs noms placés après le verbe;
5. un nom ou un pronom + moi ou nous, toi ou vous...;
6. plusieurs sujets synonymes ou formant une gradation;
7. plusieurs noms résumés par un seul mot (*tout, rien, chacun, nul, etc.*);
8. le pronom «qui»;

9. un verbe à l'infinitif ou plusieurs verbes à l'infinitif exprimant une idée unique;
10. plusieurs verbes à l'infinitif exprimant plus d'une idée;
11. des sujets joints par «*ni*» ou par «*ou*».

Chaque rangée de ce tableau présente un type de sujet illustré par un ou par plusieurs exemples et accompagné du raisonnement à suivre (bulle) pour appliquer la règle d'accord. Des exemples supplémentaires aident à comprendre que la même règle s'applique dans différents contextes de phrases.

Dans le deuxième tableau, il est question de cas particuliers d'accord du verbe avec l'un ou l'autre des types de sujets suivants :

1. groupe sujet comprenant des expressions telles : *l'un et l'autre, l'un ou l'autre, l'un des, l'une des, pas un, pas une, aucun des, aucune des*;
2. sujets joints par : *comme, ainsi que, avec, de même que, plutôt que, non moins que, etc.*;
3. groupe sujet comprenant un adverbe de quantité tel : *plus d'un, plus d'une, plus d'un des, plus d'une des, moins de deux, peu, peu de, le peu de, assez, beaucoup, combien, tant, trop, nombre de, quantité de, etc.*;
4. un collectif tel : *la plupart de (des), une infinité de, une quantité de, une foule de, un groupe de, une bande de, un grand nombre de, la majorité de, une minorité de, une partie de, une multitude de, la totalité de, etc.*;
5. un collectif de sens numéral tel : *une centaine, une douzaine, un tiers, un quart, la moitié, les deux tiers, les trois quarts, pour cent, etc.*;
6. le titre d'une œuvre;
7. le pronom «*ce*» devant le verbe être.

Pour accorder le verbe avec ce genre de sujet, il faut réfléchir au sens de la phrase et remplacer ensuite le groupe sujet par le pronom de conjugaison équivalent: je, tu, il, elle, nous, vous, ils ou elles. C'est le raisonnement que *Le Référentiel grammatical* suggère de suivre; il est présenté dans les deuxième et troisième colonnes de ce tableau.

Dans la dernière colonne de ce tableau, plusieurs exemples illustrent l'application de la règle d'accord du verbe avec chacun de ces types de sujets.

Les onglets bleus dans les marges et les types de sujets représentent les deux voies principales d'accès à cette catégorie de connaissances.

Le tableau suivant montre comment les notions concernant les règles d'accord du verbe avec son sujet sont organisées dans *Le Référentiel grammatical*.

ORGANISATION DES ÉLÉMENTS NOTIONNELS CONCERNANT L'ACCORD DU VERBE AVEC SON SUJET

CATÉGORIE	COULEUR	CODE	SOUS-CODES
L'accord du verbe avec son sujet	Bleu	AV 1	Règle générale
Accord du verbe avec son sujet, selon le type de sujet	Bleu	AV 1	1 à 11
Accord du verbe avec un sujet de type particulier	Bleu	AV 2	Raisonnement
Cas particuliers d'accord du verbe	Bleu	AV 2	1 à 7

Tableau 5

4- Le genre

Dans *Le Référentiel grammatical*, la présentation de cette catégorie de connaissances commence par l'énoncé de la règle générale et par l'illustration des raisonnements à suivre (bulles) pour reconnaître un nom de genre féminin et pour faire l'accord d'un adjectif avec un nom féminin auquel il se rapporte.

Cet énoncé est suivi de la présentation des principaux indicateurs du féminin (déterminants) et d'une note rappelant aux élèves que d'autres déterminants peuvent accompagner des noms féminins sans en indiquer le genre. Par conséquent, ces derniers doivent être vigilants et consulter le dictionnaire aussi souvent que nécessaire.

Les cas particuliers de formation du féminin sont groupés dans deux tableaux : le premier présente la forme féminine des mots masculins terminés par «e, al, il, ol, ul, at... f et x» et le deuxième est consacré exclusivement aux mots féminins dont la finale masculine est en «eur».

Dans ces deux tableaux, on trouve des exemples reliés à chaque particularité ainsi que des exceptions qui s'ajoutent à la variété des cas de formation du féminin.

Enfin, un troisième tableau est réservé aux noms dont le genre varie en fonction de leur emploi particulier dans une phrase.

Les onglets vert foncé dans les marges représentent la première voie d'accès à cette catégorie de connaissances.

Toutefois, pour accéder à l'information contenue dans les tableaux consacrés aux cas particuliers, les voies d'entrée sont les terminaisons des mots au masculin, les types de mots masculins en «eur» et l'ordre alphabétique des noms qui changent de genre.

Le tableau suivant montre comment les notions concernant le féminin des noms et des adjectifs sont organisées dans *Le Référentiel grammatical*.

ORGANISATION DES ÉLÉMENTS NOTIONNELS CONCERNANT LA FORMATION DU FÉMININ

CATÉGORIE	COULEUR	CODE	SOUS-CODES
Formation du féminin	Vert foncé	G 1	Règle générale
Cas particuliers de formation du féminin	Vert foncé	G 2	e, al, ... , x
Cas des noms et des adjectifs en «eur»	Vert foncé	G 3	1 à 4
Cas des noms qui changent de genre	Vert foncé	G 4	les noms

Tableau 6

5- Le nombre

Dans *Le Référentiel grammatical*, la présentation de cette catégorie de connaissances commence par l'énoncé de la règle générale et par un exemple illustrant le rapport entre un déterminant et un nom au pluriel ainsi que l'accord de deux adjectifs avec le nom pluriel auquel il se rapportent. Suit une liste de mots ou d'expressions indicateurs du pluriel.

Différents tableaux regroupent les notions et les règles d'accord en huit catégories. Ce sont dans l'ordre :

- a- l'accord en genre et en nombre des adjectifs;
- b- les cas particuliers de formation du pluriel;
- c- le pluriel des adjectifs et des noms employés comme adjectifs désignant une couleur;
- d- la distinction entre le participe présent et l'adjectif verbal en vue de l'accord de ce dernier;
- e- la marque du pluriel des noms propres;
- f- la marque du pluriel des noms d'origine étrangère;
- g- la marque du pluriel des adjectifs numéraux;
- h- le pluriel des noms et des adjectifs composés.

Les onglets jaunes dans les marges représentent la première voie d'accès à cet ensemble de connaissances.

On accède aux connaissances présentées dans le premier tableau en identifiant les différents rapports particuliers pouvant exister entre l'adjectif et un ou plusieurs mots dans la phrase. Ces rapports sont énumérés dans la première colonne et à partir de chacun se forment les différentes rangées de ce tableau. Aux intersections des rangées et des colonnes du centre se trouve le type d'accord qui convient à chacun des cas particuliers. Les exemples correspondant à chacune des particularités présentées occupent la large colonne de droite de ce tableau.

Le deuxième tableau demande qu'on tienne compte de la terminaison des mots au singulier (al, ail, au, eu, ou, s, x, z). La marque du pluriel (s, x ou z), les exemples et les exceptions dans chacun des cas se trouvent aux intersections des différentes rangées et colonnes de ce tableau.

La façon d'aborder les six autres tableaux est la même. Il s'agit de déterminer dans quels cas la marque du pluriel est exigée et dans quels autres cas elle ne l'est pas. C'est donc l'énumération de ces cas qui permet d'accéder à l'information recherchée.

Pour illustrer différents contextes d'application de la règle de formation du pluriel, plusieurs exemples sont donnés dans la dernière colonne de chacun de ces six tableaux.

La couleur utilisée pour représenter la formation du pluriel est le jaune. Cependant, pour une représentation visuelle plus significative des particularités d'accord en genre et en nombre des adjectifs, le vert foncé est utilisé pour les cas d'accord en genre seulement, le jaune pour les cas d'accord en nombre seulement alors que le vert pâle est réservé aux cas d'accord en genre et en nombre.

Le tableau suivant montre comment les notions concernant le pluriel des noms et des adjectifs et l'accord en genre et en nombre des adjectifs sont organisées dans *Le Référentiel grammatical*.

**ORGANISATION DES ÉLÉMENTS NOTIONNELS
CONCERNANT LA FORMATION DU PLURIEL ET L'ACCORD
EN GENRE ET EN NOMBRE DES ADJECTIFS**

CATÉGORIE	COULEUR	CODE	SOUS-CODES
Formation du pluriel	Jaune	N 1	Règle générale
Accord en genre et en nombre des adjectifs	Vert pâle	N 2	1 à 10
Cas particuliers de formation du pluriel	Jaune	N 3	al, ail,..., z
Pluriel des adjectifs et des noms employés comme adjectifs désignant une couleur	Jaune	N 4	les classes de mots
Participe présent et accord de l'adjectif verbal	Jaune	N 5	les classes de mots
Marque du pluriel des noms propres	Jaune	N 6	1 à 11
Marque du pluriel des noms d'origine étrangère	Jaune	N 7	les classes de mots
Marque du pluriel des adjectifs numéraux	Jaune	N 8	1 à 6
Pluriel des noms et des adjectifs composés	Jaune	N 9	Règle générale
Cas particuliers du pluriel des noms et des adjectifs composés	Jaune	N 10	1 à 14

Tableau 7

6- L'accord en genre et en nombre

Certains mots ou locutions (*aucun, bon, demi, d'égal à égal, même, nu, possible, quelque, tel, tout, etc.*) peuvent s'accorder ou en genre, ou en nombre, ou en genre et en nombre, ou encore demeurer invariables selon le rôle qu'ils jouent dans la phrase et le sens qu'ils y prennent.

Le tableau présentant cette catégorie de connaissances s'étend sur deux pages contiguës.

Pour déterminer si ces mots s'accordent en genre ou en nombre, ou en genre et en nombre, il faut identifier leur nature dans la phrase. Ce raisonnement, suggéré par *Le Référentiel grammatical* afin de trouver l'information voulue, est toujours complété par des exemples à l'appui.

Les onglets vert pâle dans les marges et le classement des mots ou des locutions par ordre alphabétique sont les voies d'accès à cette catégorie de connaissances.

Le tableau suivant montre comment ces notions sont organisées dans *Le Référentiel grammatical*.

ORGANISATION DES ÉLÉMENTS NOTIONNELS CONCERNANT L'ACCORD EN GENRE ET EN NOMBRE DE CERTAINS MOTS OU DE CERTAINES LOCUTIONS

CATÉGORIE	COULEUR	CODE	SOUS-CODES
Accord en genre et en nombre Règle générale et raisonnement	Vert pâle	GN	Règle générale
Accord en genre ou en nombre, ou en genre et en nombre des mots ou des expressions particulières	Vert pâle	GN	1 à 15

Tableau 8

7- Les homophones

Dans *Le Référentiel grammatical*, deux pages contiguës traitent principalement des homophones dont l'emploi est souvent l'occasion de fautes d'ordre grammatical. À quelques exceptions près, les homophones relevant de l'orthographe d'usage sont exclus de la liste qu'on retrouve dans ce tableau. Cette liste n'est pas exhaustive; elle présente cependant les cas de confusions homophoniques les plus fréquents dans les travaux des élèves.

La procédure proposée pour choisir entre deux ou plusieurs homophones celui qui convient est simple. En effet, les élèves qui doutent de l'orthographe d'un homophone pourront le remplacer par un substitut. Si ce substitut convient au sens de la phrase, le mot de départ est bon. Sinon, il faut choisir un autre mot. En suivant les exemples donnés et le raisonnement mis en évidence dans chacun des cas, les élèves peuvent éviter de tomber dans le piège des confusions homophoniques.

Les onglets orange dans les marges et le classement des homophones dans l'ordre alphabétique sont les voies d'accès à cette catégorie de connaissances.

Le tableau suivant montre comment ces notions sont organisées dans *Le Référentiel grammatical*.

ORGANISATION DES ÉLÉMENTS NOTIONNELS CONCERNANT LES CONFUSIONS HOMOPHONIQUES

CATÉGORIE	COULEUR	CODE	SOUS-CODES
Procédure de substitution	Orange	H	
Liste des confusions homophoniques	Orange	H	1 à 38

Tableau 9

8- La syntaxe

Le Référentiel grammatical présente certaines règles syntaxiques choisies en fonction des différentes difficultés rencontrées par les élèves. Ces règles concernent l'emploi des pronoms, l'emploi des déterminants et des prépositions, l'emploi de la négation et, enfin, la structure même de la phrase.

Les onglets roses dans les marges sont la voie principale d'accès à cette catégorie de connaissances que nous présentons en quatre tableaux distincts. Dans ces tableaux, en situant à l'intersection d'une rangée et d'une colonne le cas qui se présente à eux et en se référant aux exemples qui illustrent ce cas, les élèves peuvent reconnaître le bon emploi de la règle à appliquer.

Le tableau suivant montre comment les règles relatives à la syntaxe sont organisées dans *Le Référentiel grammatical*.

ORGANISATION DES ÉLÉMENTS NOTIONNELS CONCERNANT LA SYNTAXE

CATÉGORIE	COULEUR	CODE	SOUS-CODES
Difficultés reliées à l'emploi des pronoms	Rose	S1	1 à 7
Difficultés reliées à l'emploi des déterminants et des prépositions «à, de, en»	Rose	S2	1 à 3
Difficultés reliées à l'emploi de la négation	Rose	S3	1 à 7
Difficultés reliées à la structure même de la phrase	Rose	S4	1 à 7

Tableau 10

9- Ponctuation

Le Référentiel grammatical présente trois tableaux traitant du rôle et de l'emploi des signes de ponctuation dans la phrase. C'est à partir de ces rôles et de phrases les illustrant que les élèves accèdent à l'information désirée.

À la rubrique «À propos de la majuscule», on précise que, dans certains cas, après un point d'interrogation, un point d'exclamation, des points de suspension, le deux-points suivi des guillemets, la majuscule est de rigueur.

À une autre rubrique, «À propos la virgule», on rappelle aux élèves, avec des cas et des exemples à l'appui, d'éviter de faire un usage abusif de ce signe de ponctuation.

Les onglets roses dans les marges sont la voie d'accès principale à cette catégorie de connaissances.

Le tableau suivant montre comment les règles de ponctuation sont organisées dans *Le Référentiel grammatical*.

ORGANISATION DES ÉLÉMENTS NOTIONNELS CONCERNANT LES SIGNES DE PONCTUATION

CATÉGORIE	COULEUR	CODE	SOUS-CODES
Emploi du [], du [?], du [!] et des [...]	Rose	P 1	1 à 11
Emploi du [:], des [« »], du [-] et des [()]	Rose	P 2	1 à 12
Emploi de la majuscule	Rose	À propos	
Emploi de la [,] et du [;]	Rose	P 3	1 à 17
Emploi de la [,]	Rose	À propos	

Tableau 11

Des préalables au contenu du *Référentiel grammatical*

Compte tenu des connaissances acquises et des apprentissages réalisés au niveau primaire, compte tenu également des applications pédagogiques auxquelles mènera l'utilisation du *Référentiel grammatical*, nous avons choisi des voies d'accès aux connaissances grammaticales qui diffèrent de celles habituellement empruntées.

Les utilisateurs, qu'ils soient élèves ou pédagogues, ne devront pas se surprendre de constater que, dans cet outil, les notions sur la nature des mots (noms, verbes, adjectifs, pronoms, déterminants, adverbes, prépositions, conjonctions, interjections et leurs sous-catégories) ainsi que sur les fonctions grammaticales (sujet, attribut, compléments du verbe, du nom, etc.) servent uniquement à expliquer les règles de fonctionnement de la langue.

Les utilisateurs ne doivent pas non plus s'attendre à ce que figurent dans notre outil les notions relatives aux questions à poser pour identifier un complément du nom, un complément de l'adjectif, etc. ou au raisonnement à suivre pour reconnaître les différents types de phrases.

En effet, l'approche utilisée pour élaborer le *Référentiel grammatical* diffère de celle qu'on adopte habituellement pour bâtir un recueil conventionnel de notions et de règles. Le caractère dynamique que nous avons voulu insuffler à cet outil pédagogique nous a donc incités à évacuer de notre ouvrage les données à caractère implicite ou théorique et à le concevoir uniquement comme un recueil de connaissances pratiques, immédiatement utiles pour qui veut écrire sans fautes grammaticales.

Comprenons-nous bien. Nous ne signifions pas qu'il faille exclure l'enseignement de ces catégories de notions ou que l'enseignement de ces notions ne soit pas de rigueur. Au contraire, plusieurs connaissances de base sont indispensables comme préalables à l'utilisation du *Référentiel grammatical*.

Qu'est-ce qu'un déterminant? Un adjectif? Un nom commun, un nom propre? Un pronom indéfini? Un adverbe, une préposition, une conjonction? Une phrase indépendante, subordonnée, incise? Qu'est-ce qu'un sujet, un complément direct ou indirect? Comment trouver le sujet, la subordonnée complétive, l'attribut dans une phrase?

Toutes ces notions relatives au métalangage et à l'analyse grammaticale des mots et des groupes de mots doivent s'intégrer dans le répertoire cognitif des élèves. Même si leur place dans notre outil ne se limite qu'à leur désignation en vue de leur utilisation en situation d'écriture, il est essentiel que les élèves les apprennent. Cela suppose non seulement que ces derniers sachent reconnaître et nommer les classes de mots et de groupes de mots, leurs fonctions syntaxiques, les types de phrases, etc., mais, aussi et surtout, qu'ils découvrent la portée et l'aspect pratique de ces connaissances dans l'application du code grammatical.

Dans les *Recueils d'exercices*, matériel complémentaire au *Référentiel grammatical*, nous proposons quelques tableaux synthétisant diverses notions qui sont au coeur même de la dynamique de la langue et que nous considérons comme étant préalables à l'utilisation du *Référentiel grammatical*.

Quelle question poser pour déterminer le sujet d'une phrase, pour déterminer si une phrase contient ou non un complément direct? En écriture, quelle est la portée pratique de la connaissance du métalangage ou quelles sont les applications grammaticales rendues possibles grâce à l'appropriation du métalangage? Cette série de tableaux donne les réponses à des interrogations qui peuvent surgir dans l'esprit des élèves qui apprennent à connaître les éléments notionnels et les règles à appliquer en situation d'écriture.

L'enseignante ou l'enseignant pourra utiliser ces tableaux non seulement pour offrir à ses élèves une synthèse des connaissances relatives au métalangage, mais aussi et surtout pour faire découvrir à ces derniers le lien qui existe entre celles-ci et le contenu du *Référentiel grammatical*. Par exemple, elle ou il expliquera à ses élèves que savoir analyser logiquement une phrase les rendra habiles à employer correctement la virgule et le point-virgule (P3) ou à respecter les règles relatives à la concordance des modes et des temps (CT 1, CT 2 et CT 3). Elle ou il leur démontrera que savoir analyser grammaticalement un mot ou un groupe de mots les aidera à appliquer adéquatement les règles d'accord en genre et en nombre (G, N et GN) ou les règles d'accord du verbe avec son sujet (AV 1, AV 2).

En somme, les utilisateurs du *Référentiel grammatical* peuvent aussi compter, dans les *Recueils d'exercices*, sur des outils organisant les connaissances relatives au métalangage.

3

LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL : MODE D'EMPLOI

Le Référentiel grammatical est élaboré de façon à faciliter aux élèves le repérage, la sélection et le traitement de l'information qu'ils désirent. Mais encore faut-il qu'ils se familiarisent avec sa structure pour mieux connaître son contenu et pour l'utiliser à fond.

Une fois *Le Référentiel grammatical* adopté comme outil d'enseignement et d'apprentissage organisé de la grammaire, il faut éviter que son utilisation soit laissée au gré de chacune ou de chacun. En plus d'en faire la promotion auprès des élèves en leur démontrant que tous et chacun pourront, s'ils s'en servent correctement et constamment, en retirer de grands bénéfices, l'enseignante ou l'enseignant devra leur expliquer sa structure, le mode d'organisation de son contenu et, concrètement, les avantages de son utilisation.

En d'autres termes, il faut préparer les élèves à l'utilisation systématique du *Référentiel grammatical*. Le tableau suivant contient quelques recommandations à cet effet.

RECOMMANDATIONS POUR PRÉPARER LES ÉLÈVES À L'UTILISATION DU *RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL*

AUPRÈS DES ÉLÈVES QUI EN SONT À LEUR 1 ^{re} ANNÉE D'UTILISATION	AUPRÈS DES ÉLÈVES QUI N'EN SONT PAS À LEUR 1 ^{re} ANNÉE D'UTILISATION
S'assurer que les élèves maîtrisent à un degré satisfaisant le métalangage relié aux connaissances acquises antérieurement.	S'assurer que les élèves maîtrisent à un degré satisfaisant le métalangage relié aux connaissances acquises antérieurement.
Expliquer aux élèves la nature du <i>Référentiel grammatical</i> ainsi que les objectifs que l'on poursuit en l'utilisant.	Rappeler aux élèves la nature du <i>Référentiel grammatical</i> ainsi que les objectifs que l'on poursuit en l'utilisant.
Faire une présentation globale du <i>Référentiel grammatical</i> afin de familiariser les élèves avec sa structure.	S'assurer que les élèves sont familiers avec la structure du <i>Référentiel grammatical</i> .
Montrer aux élèves comment aborder les divers tableaux que contient <i>Le Référentiel grammatical</i> .	S'assurer que les élèves savent comment aborder les divers tableaux que contient <i>Le Référentiel grammatical</i> .
Présenter aux élèves le schéma global (organigramme) selon lequel les catégories de connaissances sont organisées dans <i>Le Référentiel grammatical</i> .	S'assurer que les élèves savent s'orienter à l'intérieur du schéma global (organigramme) selon lequel les catégories de connaissances sont organisées dans <i>Le Référentiel grammatical</i> .

Tableau 12

Le Référentiel grammatical : sa définition et ses objectifs

La connaissance du métalangage constitue la première des CINQ étapes à franchir pour utiliser adéquatement *Le Référentiel grammatical*. L'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que les apprentissages antérieurs de ses élèves sont satisfaisants étant donné le niveau scolaire qu'ils ont atteint.

La deuxième de ces étapes consiste à permettre aux élèves de comprendre la nature de cet outil pédagogique ainsi que les objectifs que l'on poursuit en l'utilisant. Les élèves doivent donc savoir ce qui suit.

■ *Le Référentiel grammatical* est :

un outil de référence dans lequel l'essentiel des connaissances d'ordre grammatical sont organisées de façon à permettre à l'utilisateur de trouver rapidement et facilement une réponse à toute question concernant le code grammatical de la langue française. On s'y réfère surtout pour réviser ses textes, donc pour présenter des travaux écrits exempts de fautes grammaticales.

Utilisé de façon assidue, il contribue à ce qu'on atteigne, à l'écrit, le niveau de compétence requis pour poursuivre des études supérieures ou pour entrer sur le marché du travail.

■ Au nombre de SIX, les objectifs poursuivis par cet outil pédagogique peuvent être énoncés comme suit :

- permettre aux élèves d'avoir une vue d'ensemble des règles qu'il faut appliquer sur le plan de l'orthographe grammaticale, sur le plan de la syntaxe et sur le plan de la ponctuation pour écrire correctement;
- rendre les élèves conscients des relations qui existent entre les connaissances théoriques (le quoi appliquer) et les connaissances pratiques (le quand appliquer);

- fournir aux élèves une méthode de recherche rapide et efficace leur permettant de repérer et de sélectionner toute information relative au code grammatical;
- rendre les élèves habiles à appliquer toutes les connaissances relatives au code grammatical acquises durant les diverses étapes de leur formation;
- engager activement les élèves dans une démarche structurée de révision et d'autocorrection des textes qu'ils écrivent pour satisfaire aux exigences de leur programme de français;
- enrichir les élèves d'un outil qui les rendra capables de contrôler leur propre apprentissage et d'assurer le transfert de leurs connaissances de base dans des situations d'écriture qui transcendent les cours de français et même les disciplines scolaires.

Pour appuyer l'exposé de ces objectifs, l'enseignante ou l'enseignant lira aux élèves (ou leur fera lire) la première page du *Référentiel grammatical* intitulée «Présentation» qui est spécifiquement adressée aux utilisateurs.

Première présentation du *Référentiel grammatical*

Que les élèves l'aient déjà feuilleté ou non, qu'ils aient déjà essayé ou non de s'y retrouver par eux-mêmes, il est essentiel que l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle actif pour établir un premier contact significatif entre l'outil pédagogique et ses utilisateurs. D'ailleurs, à cet effet, nous lui faisons les recommandations suivantes :

- informer les élèves que la principale voie d'accès au contenu du *Référentiel grammatical* est l'index central et que, jusqu'à ce qu'ils soient entièrement familiarisés avec son utilisation, c'est à cet endroit qu'ils doivent revenir pour commencer toute nouvelle recherche;
- attirer l'attention des élèves sur la signification des couleurs (légende) et des codes et sur la raison d'être des onglets;

- faire constater aux élèves l'étendue des connaissances rassemblées dans leur outil de référence en insistant sur le fait que ses 37 pages contiennent plus de 300 règles, plus de 800 exemples;
- faire observer aux élèves que certaines sinon plusieurs de ces connaissances ont déjà été acquises et que d'autres font partie du programme de l'année en cours ou des années à venir; à partir de l'index central, leur énumérer certaines de ces connaissances pour appuyer ces affirmations;
- montrer aux élèves comment les notions et les règles grammaticales sont organisées (tableaux codés et sous-codés);
- les inviter à feuilleter l'ouvrage dans le but d'y retracer, à l'aide des codes et des sous-codes, des connaissances ou des règles déjà apprises;
- prendre l'initiative de poser toute autre action jugée susceptible d'assurer la réussite de la première présentation du *Référentiel grammatical*.

Apprendre à chercher dans *Le Référentiel grammatical*

La familiarisation avec la structure du *Référentiel grammatical* constitue, pour les élèves, la troisième étape du processus d'appropriation de cet outil d'apprentissage. Aussitôt cette étape franchie, il faut leur apprendre à s'y retrouver, c'est-à-dire à repérer et à sélectionner de façon rapide et efficace l'information désirée.

Pour ce faire, nous suggérons à l'enseignante ou l'enseignant de recourir à des exercices dont l'objectif est de faire découvrir par les élèves l'endroit précis (code et sous-code) où vérifier l'emploi d'un homophone ou l'accord en genre et en nombre d'un adjectif, d'un participe passé donné, la conjugaison d'un verbe à un temps et à une personne donnés ou, tout simplement, le féminin d'un nom ou d'un adjectif dont le masculin se termine par «eur». Ainsi, par exemple :

- si on demande aux élèves de déterminer le code et le sous-code qui permettent de vérifier l'emploi de l'homophone «à» dans la phrase «Elle a fracassé le record du tir à la carabine», ils devront répondre : H 1;

- si on leur demande à quel endroit précis ils doivent se référer pour vérifier l'accord de l'adjectif dans la phrase «L'homme et la femme semblaient heureux», ils devront répondre : N2 (2);
- si on leur demande où ils peuvent trouver la justification de l'accord du participe passé dans la phrase «Elles étaient exténuées après le tournoi», il faudra qu'ils répondent : PP2;
- et, enfin, si on leur demande à quel endroit précis est expliqué l'emploi des deux virgules dans la phrase «Pierre, mon ami, fera le tour de la Gaspésie l'été prochain», la réponse devra être : P3 (10).

Rendre les élèves capables de s'orienter à travers la grande quantité d'informations contenues dans une quarantaine de tableaux peut sembler une tâche longue et ardue. Pourtant, tel n'est pas le cas avec *Le Référentiel grammatical*, puisque la manière d'aborder chacun des tableaux est pratiquement toujours la même.

Afin d'initier l'utilisateur à la structure de cet outil et à la façon d'aborder les différents tableaux, de les lire et de pouvoir s'en servir pour y trouver l'information désirée, nous proposons une activité d'apprentissage présentée dans le *Petit Guide de l'utilisateur*, document disponible chez l'éditeur dans un format pratique. Dans le cas où l'on déciderait de ne pas se procurer ce document, nous autorisons la reprographie de l'annexe 1. Nous décrivons ci-après les objectifs et le déroulement de cette activité.

PETIT GUIDE DE L'UTILISATEUR

À partir du *Petit Guide de l'utilisateur*, une activité pédagogique peut être réalisée en classe avec les élèves. Elle consiste à leur faire découvrir la démarche à suivre pour répondre à une question en rapport avec l'application d'une règle grammaticale apprise.

TRENTE ET UN exercices ont été conçus dans le but d'initier les élèves à la manière d'aborder les divers tableaux que contient *Le Référentiel grammatical*.

Nous proposons d'utiliser ce document de 18 pages, qu'on retrouve en annexe au présent ouvrage (Annexe 1), avant que les élèves ne fassent un usage systématique de leur *Référentiel grammatical*.

Déroulement de l'activité

Voici quelques suggestions en vue de favoriser un déroulement satisfaisant de cette activité d'apprentissage.

- Réaliser cette activité au cours d'une autre séance que celle consacrée à la présentation globale du *Référentiel grammatical*. Ainsi, les élèves dont l'intérêt est déjà bien éveillé auront le loisir de commencer à l'explorer tout seuls.
- Le moment venu, un jour ou deux après la première séance, fournir *Le Petit Guide* à tous les élèves et leur préciser qu'ils ont à réaliser une activité guidée.
- Expliquer que le but de l'exercice consiste à retracer dans *Le Référentiel grammatical* les informations demandées dans les exercices (colonnes de gauche) en s'aidant de tracés esquissés (colonnes de droite).
- Leur faire lire la première page du *Petit Guide de l'utilisateur*.
- Bien s'assurer que tous comprennent la démarche proposée.

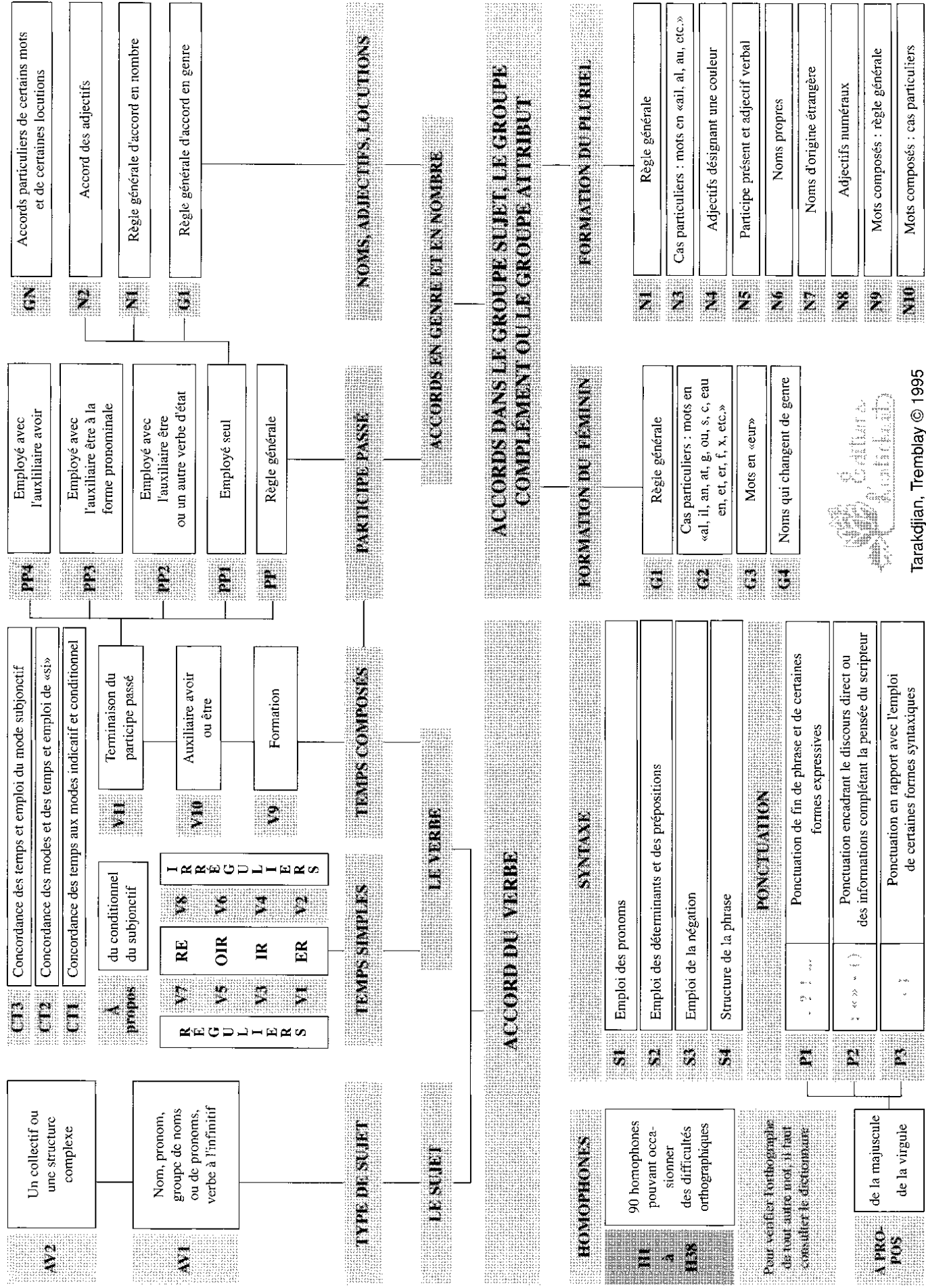
- Ne faire que les exercices dont le contenu correspond aux connaissances acquises antérieurement par les élèves et aux connaissances dont l'acquisition est prévue dans le programme de l'année en cours (voir le tableau de la page couverture intérieure du *Petit Guide de l'utilisateur*).
- Faire les exercices en interaction avec les élèves.
- S'assurer que tous les élèves arrivent à s'orienter dans *Le Référentiel grammatical*.
- Au besoin, prolonger ou répéter l'activité en multipliant les exercices du même type. Pour cela, on peut créer ses propres exercices ou bien recourir à ceux que nous fournissons (annexe 2) comme supplément au *Petit Guide de l'utilisateur*.

Un diagramme de l'organisation des différentes catégories de connaissances contenues dans *Le Référentiel grammatical*

Enfin, nous recommandons à l'enseignante ou à l'enseignant de montrer aux élèves comment les éléments notionnels relatifs à l'orthographe grammaticale, à la syntaxe et à la ponctuation forment un ensemble cohérent. Le diagramme ci-après schématise l'organisation des différentes catégories de connaissances et les liens qui existent entre les connaissances présentées dans *Le Référentiel grammatical*.

Pour conclure les activités de familiarisation et d'appropriation (cinquième étape) de l'outil de référence, l'enseignante ou l'enseignant présente aux élèves l'*Organigramme du Référentiel grammatical* dans sa version couleur (voir *Petit guide de l'utilisateur*) ou, le cas échéant, leur remet une photocopie de l'*Organigramme* fourni à la page suivante, puis leur explique son contenu et sa structure.

ORGANIGRAMME DU RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL



Mise au point importante

Dans les pages précédentes, nous avons décrit les étapes à suivre pour que l'implantation du *Référentiel grammatical* soit une réussite. Nous l'avons fait en supposant que les élèves de tous les niveaux du secondaire en sont à leur première année d'utilisation.

Si tel est le cas, l'enseignante ou l'enseignant comprendra que le temps à consacrer et l'effort à fournir pour se familiariser avec la structure de cet outil pédagogique seront de beaucoup moindres pour les élèves de cinquième secondaire que pour les élèves de première secondaire. De même, les interactions ou les interventions pédagogiques varieront en longueur et en intensité selon le niveau des élèves à qui on s'adresse. L'important est de prendre le temps nécessaire afin de s'assurer que les élèves sont prêts à utiliser systématiquement cet outil pour consolider l'apprentissage des notions et des règles à leur programme et pour se préparer adéquatement à appliquer ces dernières dans leurs activités d'écriture, de révision et d'autocorrection.

Dans le cas des élèves qui en sont à une deuxième ou une troisième année d'utilisation, il devient évident pour tout le monde que l'attention des élèves sera orientée exclusivement vers l'apprentissage de nouvelles règles, vers l'application de ces nouvelles règles et vers l'appropriation de la démarche d'autocorrection suggérée par *Le Référentiel grammatical*.

4

LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL, UN POINT DE DÉPART VERS LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES GRAMMATICALES

Les programmes de grammaire des niveaux primaire et secondaire sont des programmes orientés vers le transfert des connaissances. Toute méthode choisie pour enseigner ces connaissances et tout outil adopté pour les faire apprendre doivent engager les enseignantes, les enseignants et les élèves dans la poursuite de cet objectif ultime.

Le programme de grammaire, un programme dans un programme

Un programme d'enseignement consiste en un ensemble organisé de buts et d'objectifs pédagogiques, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs visés. Qu'en est-il du programme de grammaire au primaire et au secondaire? Comme pour n'importe quelle discipline scolaire, il définit un contenu et des objectifs spécifiques à atteindre à chacun des niveaux d'enseignement. Pour enseigner cette matière, il faut prévoir la méthode ou l'approche pédagogique la plus susceptible de mener aux résultats escomptés, c'est-à-dire à des apprentissages dont les effets sont tangibles.

Le programme de grammaire a cependant la particularité d'être un programme dans un programme. La manière dont on l'enseigne ne peut ignorer cette situation d'interdépendance et l'acquisition des éléments notionnels qu'il présente doit absolument se traduire en résultats concrets dans l'atteinte des objectifs du programme où il s'insère. En d'autres termes, le programme de grammaire existe en fonction d'un autre programme, voire des autres programmes scolaires. Pour les besoins de nos propos, limitons-nous au fait qu'il est intimement lié au programme de français et qu'il s'applique surtout au volet «écriture» de ce dernier.

Le programme de grammaire, un programme orienté

Un programme s'articule généralement autour de quatre questions fondamentales : Pour qui? Quoi? Comment? Pourquoi?

Ainsi, en élaborant le programme de grammaire, les concepteurs des programmes de français destinés aux élèves du primaire et du secondaire (le pour qui) ne se contentent pas de circonscrire les éléments notionnels (le quoi) pour chaque niveau d'enseignement. Ils s'appliquent aussi à énoncer les bases conceptuelles sur lesquelles les pédagogues devraient s'appuyer pour fonder leur action pédagogique. Ils orientent la manière de s'y prendre (le comment) pour enseigner et apprendre le contenu de sorte que les résultats attendus correspondent à des profils de compétence déterminés permettant d'évaluer l'habileté des élèves à écrire (le pourquoi).

En ce qui concerne la méthode à privilégier pour enseigner la grammaire, nous croyons que les interventions pédagogiques de l'enseignante ou de l'enseignant doivent s'harmoniser avec les données de certaines recherches qui préconisent que :

- le développement des compétences se réalise à condition qu'on tienne compte de l'interrelation entre l'acquisition de concepts, la structuration de la pensée et le développement des habiletés;
- la maîtrise des connaissances grammaticales et leur application dans les divers contextes d'écriture impliquent que les élèves développent leur capacité à reconnaître les éléments précis de leurs textes qui peuvent être améliorés et à prendre les moyens pour le faire, tout comme cela se passe sur les plans du contenu et de l'articulation des idées.

Il est évident que, dans la pratique, une telle orientation psychopédagogique pose des exigences concrètes où l'improvisation a bien peu de place. Elle suppose que l'enseignante ou l'enseignant adopte une méthode d'enseignement et des outils pédagogiques qui lui permettent d'intervenir directement dans le processus d'apprentissage de ses élèves. Elle implique que ceux-ci utilisent les outils qu'on leur fournit non pas dans le but d'accumuler des connaissances, mais afin d'appliquer ces connaissances dans divers contextes d'écriture.

C'est ce que nous entendons par l'enseignement des connaissances grammaticales de façon orientée.

Conséquences de l'enseignement de la grammaire de façon non orientée

On n'enseigne pas la grammaire pour la grammaire, clame-t-on dans les milieux scolaires. Pourtant, dans la réalité, tout semble indiquer que la plupart des élèves apprennent la grammaire pour la grammaire. Certaines recherches prouvent que leurs performances en situation d'exercice sont de beaucoup supérieures à leurs performances en situation libre d'écriture. Visiblement, la plupart des élèves apprennent les notions et les règles grammaticales, mais continuent à éprouver certaines difficultés à en faire le transfert.

Dans l'espace de leur apprentissage des connaissances grammaticales, **pourquoi** les élèves s'égarent-ils entre le moment où ils apprennent les règles de grammaire et le moment où ils doivent les appliquer en situation d'écriture?

A- Pourquoi les élèves s'égarent-ils?

Pour répondre à la première partie de notre question, nous nous reportons aux observations de plusieurs enseignantes et enseignants dont l'expérience en la matière est respectable.

Ces observations laissent entrevoir que, dans l'état actuel des choses, bon nombre d'élèves éprouveraient des difficultés à dégager les notions et les règles grammaticales du contexte où ils les apprennent : le tableau, leur cahier de notes, leur cahier d'exercices, leur grammaire. On dirait que, dans leur esprit, celles-ci restent rattachées uniquement à l'activité qui a servi de point de départ à l'apprentissage, c'est-à-dire les séances où ils ont réalisé des exercices ponctuels en fonction d'une stratégie particulière ou d'une connaissance présentée de façon isolée. On croirait que les élèves ne sont pas conscients que toutes les connaissances acquises, qu'elles soient antérieures ou nouvelles, s'appliquent dans un nombre infini de contextes.

Une telle situation ne nous donne-t-elle pas raison d'affirmer que les élèves ne réalisent pas que leur programme de grammaire se situe à l'intérieur d'un autre programme avec lequel il entretient un lien étroit et indissoluble?

Bien sûr, au fil des ans, après quantité d'essais, d'erreurs et de réussites et à force de répétition, de travail et de régulation, plusieurs élèves finissent par maîtriser l'application de certaines règles, par les transférer de façon plus ou moins spontanée. Toutefois, cette spontanéité semble encore fragile et insuffisante, puisque le nombre moyen de fautes commises dans leurs textes écrits demeure trop élevé et que 75% de ces fautes sont d'ordre grammatical. Le transfert spontané ne serait pas vraiment appuyé par un autre type de transfert : le transfert informé ou guidé.

En somme, si les élèves s'égarent dans l'espace de leur apprentissage des connaissances grammaticales, c'est parce qu'ils apprennent les règles de grammaire de façon isolée, sans prendre vraiment conscience ni des possibilités ni des conditions de transfert de ces connaissances dans différents contextes.

B- Quand les élèves s'égarent-ils?

Avant de répondre à cette deuxième partie de notre question, une courte analyse de certaines pratiques de l'enseignement de la grammaire s'impose.

Généralement, les élèves ne sont pas indifférents à ce qu'ils apprennent. Et ce qu'ils apprennent est à la base de leur comportement. Leurs connaissances initiales représentent souvent le point de départ de toute action qu'ils posent. Plus ces connaissances sont significatives pour eux et plus elles leur sont accessibles, plus les tâches qu'on leur propose deviennent faciles à accomplir.

Les données relatives à la psychologie cognitive précisent que le transfert des apprentissages exige que les élèves aient dans leur mémoire à long terme les connaissances spécifiques nécessaires pour exécuter une tâche donnée. On peut alors se demander dans quelle situation se retrouvent les élèves à qui on confie la tâche d'écrire en tenant compte du code grammatical.

- Quand les élèves écrivent, l'ensemble des connaissances grammaticales à appliquer représente en quelque sorte pour eux le contexte actuel ou initial où ils se trouvent.
- Le texte qu'ils produisent et dans lequel ces connaissances spécifiques doivent servir devient le nouveau contexte ou le contexte final vers lequel leur action se porte.
- Entre les deux contextes, ils sont intellectuellement mobilisés à réaliser la tâche demandée dans une dynamique qui permet la transformation de leurs connaissances acquises en des connaissances appliquées. On peut appeler cette dynamique le processus de transfert des connaissances.

À ce propos, les résultats de recherches montrent que plus les connaissances spécifiques sont accessibles aux élèves, plus le nouveau contexte se rapproche de la situation initiale et plus le transfert devient fréquent.

Ainsi, toute méthode qui présente les connaissances grammaticales en les isolant du réseau d'informations dans lequel elles devraient s'intégrer et qui éloigne les élèves de ce même réseau a pour effet de déstabiliser les élèves et d'affaiblir le rôle de leur mémoire à long terme dans le processus d'apprentissage et dans le processus de transfert de ces mêmes connaissances. D'ailleurs, c'est en perdant la maîtrise du contexte

initial de leurs apprentissages que ces mêmes élèves finissent par trouver lointain ou inaccessible le contexte final vers lequel on les oriente.

À l'opposé, toute méthode ou approche pédagogique qui favorise le rapprochement entre le contexte d'apprentissage des règles de grammaire et le contexte où elles peuvent être appliquées rendrait plus fréquent le transfert des connaissances grammaticales.

Pour permettre un tel rapprochement il faut, à notre avis, donner aux élèves la possibilité d'avoir accès aux connaissances spécifiques acquises; il faut que celles-ci soient disponibles dans le champ perceptuel des élèves.

Or, dans l'état actuel des choses, nous sommes tentés de croire que les élèves éprouvent des difficultés à se représenter l'ensemble de leurs connaissances grammaticales. Une fois les règles grammaticales enseignées et mises en pratique, nous pensons qu'aucun schéma organisateur ne rassemble tous les apprentissages de façon à ce que les élèves les perçoivent comme les éléments d'un ensemble cohérent et significatif et non comme des fragments isolés et dénués de sens. Devant leur outil de référence, leur grammaire, leurs cahiers d'exercices ou leurs notes de cours, nous les imaginons perdus dans un espace de connaissances éclatées.

Ainsi, si dans l'espace de leur apprentissage la plupart des élèves s'égarent, cela se produit au moment même où ils sont intellectuellement mobilisés pour transférer leurs connaissances grammaticales, soit au début de leur action, ou quelque part au milieu de leur action, lorsqu'ils se rendent compte du peu de contrôle qu'ils exercent sur la tâche à accomplir.

Le schéma suivant illustre les difficultés rencontrées dans le processus de transfert quand les connaissances grammaticales sont enseignées de façon isolée ou non orientée.

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES DANS LE PROCESSUS DE TRANSFERT QUAND LES CONNAISSANCES GRAMMATICALES SONT ENSEIGNÉES DE FAÇON ISOLÉE

ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE

COMPÉTENCE DES ÉLÈVES

Quand les notions et les règles de grammaire sont enseignées et apprises de façon isolée.	PROCESSUS DE TRANSFERT 	Quand les connaissances acquises servent à rédiger des textes en respectant le code grammatical.
---	--	--

SITUATION INITIALE (CONTEXTE INITIAL)

SITUATION FINALE (CONTEXTE FINAL)

• Les connaissances sont présentées d'une façon qui ne favorise pas la mémoire à long terme des élèves. Elles sont perçues comme des faits fragmentés. • Les élèves ont une idée vague des apprentissages réalisés. • Les stratégies d'apprentissage visent le transfert spontané et négligent le transfert informé. • Les contextes d'apprentissage sont trop éloignés de la situation finale où le transfert doit avoir lieu.	• Un faux départ caractérise l'enclenchement du processus. Cela fragilise le lien entre les deux situations actuelle et finale. • On manque d'outils favorables aux stratégies d'intervention dans le processus. • On manque de moyens adaptés qui offrent aux élèves des points de repère à l'intérieur du processus. • La perception des élèves demeure vague en ce qui concerne leur action orientée vers la situation finale. • Les élèves éprouvent des difficultés à gérer leurs connaissances.	• Les règles sont appliquées sporadiquement, parfois négligemment, souvent sans grand intérêt. • Les textes produits contiennent un nombre moyen de fautes trop élevé. • 75% des fautes commises sont d'ordre grammatical. • 90% des fautes grammaticales relèvent des cas réguliers, des règles simples.
--	---	--

Tableau 14

Pour contourner ces difficultés, il faut recourir à des méthodes s'appuyant sur des outils qui sont des organisateurs de connaissances. Les élèves ont besoin d'un outil de référence qui rassemble les connaissances dans un système cohérent et accessible, sans pour autant les simplifier. Il leur faut un instrument générateur de stratégies qui favorise le transfert spontané autant que le transfert informé en orientant leur action et en augmentant leur contrôle sur les tâches qu'ils exécutent.

En somme, le programme de grammaire est un programme orienté vers le transfert des connaissances grammaticales. Pour y parvenir, toute méthode et tout outil d'enseignement comme d'apprentissage doivent provoquer des interactions maître-élèves axées sur le processus même de transfert de ces connaissances.

Un outil pour enclencher adéquatement le processus de transfert

Le développement d'une habileté implique non seulement le recours à des interventions précises de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, mais aussi l'utilisation d'outils qui facilitent ces interventions et qui les orientent vers les buts visés. Pour les multiples raisons que nous avons déjà évoquées et à cause des nombreuses caractéristiques que nous lui avons attribuées précédemment en nous appuyant sur des données bien établies, celles de la psychologie cognitive, nous sommes persuadés que *Le Référentiel grammatical* est un outil stratégique pour l'apprentissage des règles grammaticales et pour leur application en situation d'écriture.

Rappelons-le, *Le Référentiel grammatical* est un outil de référence dans lequel les connaissances sont présentées de façon à ce que les élèves puissent situer dans un ensemble et les uns par rapport aux autres leurs apprentissages antérieurs et actuels; il assure ainsi l'enchaînement entre ces apprentissages et, par conséquent, il favorise la mémoire à long terme des élèves. De même, l'organisation visuelle méthodique (couleurs, codes, tableaux) des notions et des règles grammaticales augmente pour les élèves les voies d'accès à ces règles et à ces notions et contribue à libérer leur mémoire en vue d'un meilleur traitement des informations obtenues et d'une réutilisation fonctionnelle de ces informations.

De plus, l'appropriation et l'utilisation du contenu du *Référentiel grammatical* s'effectue grâce à des stratégies cognitives telles la généralisation et la discrimination. Le recours à ces stratégies entraîne les élèves à reconnaître les traits communs et les traits distinctifs des différentes catégories de connaissances qui leur sont présentées.

Il existe donc une relation significative et dynamique entre, d'une part, le contenu du *Référentiel grammatical* et, d'autre part, les stratégies à l'origine de sa conception et à la base de son utilisation efficace. Cette relation est une source d'interventions pédagogiques des plus adéquates. À partir d'explications appropriées et d'activités guidées (exercices d'appropriation et d'application des règles qu'il contient), à force de retours sur l'enseignement et sur l'apprentissage, les élèves maîtriseront progressivement le mode de fonctionnement du *Référentiel* et les conditions d'application des connaissances qu'il leur offre. Nous croyons qu'une telle maîtrise assurera aux élèves le contrôle de leur action au point de départ (la situation initiale) du processus de transfert des connaissances acquises.

Le contrôle exercé par les élèves sur l'ensemble de leurs connaissances grammaticales est une condition essentielle à un enclenchement du processus conduisant au transfert de ces mêmes connaissances. En effet, disposant d'un moyen qui leur offrira des points de repère, les élèves ne tomberont pas dans un vide désespérant entre la situation initiale et la situation finale. Leur esprit, leur mémoire sera alors plus disponible pour l'application de leurs connaissances dans des contextes d'écriture plus larges et plus riches.

Le tableau de la page suivante illustre l'apport du *Référentiel grammatical* dans une méthode d'enseignement qui considère le programme de grammaire comme un programme orienté vers un objectif fondamental : faire en sorte que les élèves écrivent sans fautes d'ordre grammatical.

**APPORT DU RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL
DANS UNE MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT DES CONNAISSANCES
GRAMMATICALES DE FAÇON ORIENTÉE**

**ENSEIGNEMENT
APPRENTISSAGE**

**COMPÉTENCE
DES ÉLÈVES**

Quand les notions et les règles de grammaire sont enseignées et apprises de façon organisée et stratégique.



**PROCESSUS DE
TRANSFERT**

Quand les connaissances acquises servent à rédiger des textes en respectant le code grammatical.

**SITUATION INITIALE
(CONTEXTE INITIAL)**

**SITUATION FINALE
(CONTEXTE FINAL)**

- Les connaissances sont présentées d'une façon qui favorise la mémoire à long terme des élèves. Elles sont perçues comme étant les éléments d'un ensemble organisé.
- Les élèves ont une idée claire de leurs apprentissages actuels et antérieurs.
- Les stratégies d'apprentissage visent le transfert spontané autant que le transfert informé.
- Les contextes d'apprentissage, grâce aux stratégies cognitives, préparent les élèves à la situation finale où le transfert devra avoir lieu.

- Enclenchement favorable à une mise en relation plus juste de la situation actuelle et de la situation finale.
- Présence d'un outil générateur de stratégies d'intervention dans le processus.
- Présence d'un outil offrant aux élèves des points de repère à l'intérieur du processus.
- Perception plus claire, par les élèves, de l'orientation de leur action vers la situation finale.
- Plus de facilité, pour les élèves, à gérer l'utilisation de leurs connaissances.

- Les règles devraient être appliquées de façon plus juste, plus régulière et plus méthodique.
- Les textes produits devraient contenir un nombre moyen de fautes d'ordre grammatical beaucoup moins élevé qu'actuellement, surtout en ce qui concerne les cas réguliers, les règles simples.

Tableau 15

5

LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL , AU COEUR DE STRATÉGIES DE RÉVISION DE TEXTE

Enseigner la révision suppose que l'on explique aux élèves une démarche qui les engage à suivre une série d'étapes et à prendre des décisions afin de parvenir à présenter des textes exempts de fautes d'orthographe grammaticale, d'erreurs de ponctuation et de syntaxe.

Des réalités à faire observer aux élèves au début du cours secondaire

Les élèves qui ont terminé le cours primaire ont acquis des connaissances grammaticales de base. Au tout début de leurs études secondaires, il est bon de leur faire observer certains faits (dont ils sont sans doute plus ou moins conscients) concernant la langue écrite. Une première série de faits met en lumière les différences fondamentales entre la langue parlée et la langue écrite.

- La langue parlée est un système de signes sonores alors que la langue écrite est constituée d'un ensemble de signes visuels.
- La langue écrite est toujours apprise après qu'on a commencé à parler. Par conséquent, elle est moins «spontanée», elle exige plus de réflexion.
- Les règles ou normes qui régissent la langue ont été et sont encore aujourd'hui établies surtout en fonction de la langue écrite. C'est pourquoi, sur le plan historique, la langue écrite s'est toujours modifiée plus lentement que la langue parlée.

Il existe donc des règles ou des normes qui s'imposent à la langue écrite, avec pour conséquence des différences notables entre la façon de parler et la façon d'écrire notre langue.

Une autre série de faits que les élèves doivent observer de façon progressive se rapporte à la grammaire et à son apprentissage. Ils doivent réaliser que la grammaire française, telle qu'on l'enseigne et l'étudie à l'école, comprend l'ensemble des notions et des règles qui concernent la nature, la forme, le rôle des mots que contient la phrase ainsi que les relations entre ces mots. Apprendre la grammaire, c'est donc :

- apprendre à identifier les classes de mots, à reconnaître les changements de formes qu'ils peuvent subir (genre, nombre, personne, conjugaison);
- étudier comment les mots s'agencent dans la phrase et sont mis en rapport les uns avec les autres, entraînant ainsi des «accords»;
- apprendre à appliquer les règles de fonctionnement de la langue dans les textes que l'on produit.

Pour que les élèves, au début du secondaire, aient une meilleure compréhension du rapport entre la façon dont une phrase est structurée et l'application des principales règles grammaticales (règles d'accord), il serait tout indiqué de leur faire prendre conscience de l'organisation d'une phrase et de ses groupes constitutifs. Voici quelques faits à souligner à ce propos.

- Les idées s'expriment dans des phrases.
- Les phrases sont des assemblages de mots organisés logiquement et grammaticalement pour exprimer un sens complet.
- Les mots peuvent être classés en diverses catégories : noms, pronoms, verbes, adjectifs, déterminants, adverbes, mots de liaison (conjonctions, prépositions), interjections.
- Certains mots peuvent changer de nature; par exemple, «rire» peut être un verbe (ils riaient) ou un nom (le rire); «tout» peut être un pronom, un adjectif, un nom ou un adverbe.
- Chaque mot ou groupe de mots remplit une fonction particulière dans la phrase (sujet, attribut, verbe, complément, etc.).
- Savoir identifier la nature et la fonction des mots permet de comprendre et d'appliquer les règles d'accord; ces connaissances peuvent aussi aider à améliorer la construction de certaines phrases ainsi que leur ponctuation.
- La phrase de base type est constituée de trois groupes de mots placés dans cet ordre : groupe nominal sujet + groupe verbal + constituants facultatifs. Ces groupes forment la structure de la phrase de base. Aux fins de l'analyse, c'est la phrase de base ainsi structurée qui sert de référence.
- Deux constituants de la phrase de base sont obligatoires (groupe nominal sujet et groupe verbal); le troisième constituant peut être considéré comme facultatif, puisqu'il est une extension de la phrase.
- Les groupes de mots dans une phrase de base ne se présentent pas toujours dans cet ordre : groupe nominal sujet + groupe verbal + constituants facultatifs.

Exemple : Tous les jours, les pluies acides menacent la vie de milliers de lacs.

Ici, le complément de phrase (qui indique le temps) est placé en début de phrase. Cependant, une telle inversion ne change ni le sens de la phrase ni la fonction des groupes qui la constituent.

- Dans une phrase, il peut arriver que le verbe soit sous-entendu ou encore à l'infinitif (phrase infinitive).
- Il arrive que la phrase ne soit constituée que du groupe verbal; c'est le cas de la phrase impérative.
- La phrase peut contenir plus d'un verbe conjugué. Elle est alors formée de plusieurs phrases syntaxiques ¹ (propositions).
- Dans chacune des phrases syntaxiques, on retrouve les mêmes groupes constitutifs que dans la phrase de base.
- Dans une phrase, les phrases syntaxiques peuvent se succéder. Après une première phrase syntaxique comprenant un, deux ou trois groupes constitutifs, on en aura alors une deuxième formée de nouveaux groupes.

Exemple :

- 1- Nous connaissons plusieurs polluants atmosphériques qui mettent notre environnement en péril.
- 2- Agissons avant que la pollution détruise notre environnement.
- 3- Des forêts entières meurent et l'eau de milliers de lacs est polluée à cause des pluies acides.

Chacune de ces phrases est formée de deux phrases syntaxiques puisque chacune d'elles contient deux verbes conjugués.

- 1) Certains auteurs utilisent, aux fins de l'analyse, l'expression «phrase syntaxique» pour désigner toute structure composée de deux constituants obligatoires : groupe nominal sujet + groupe verbal et, éventuellement, de constituants facultatifs. Cette expression est l'équivalent du terme «proposition» déjà utilisé au primaire.

- Les phrases syntaxiques peuvent s'agencer d'une autre façon. Cela se produit quand la deuxième phrase commence avant que la première soit terminée. On dit alors que la deuxième phrase est enchâssée ou imbriquée dans la première.

Exemple : Les gaz polluants que les cheminées industrielles rejettent dans l'air sont assurément l'une des principales causes des pluies acides.

Dans cette phrase, qui contient deux verbes conjugués, le groupe nominal sujet du premier verbe «rejetten» est «les cheminées industrielles» et celui du deuxième verbe, «sont», est «les gaz polluants».

Étant donné l'agencement des différents constituants de cette phrase, on peut affirmer que «les cheminées industrielles rejettent dans l'air» complète le nom «gaz». Ces constituants forment une phrase syntaxique (subordonnée) enchâssée ou imbriquée dans la phrase syntaxique «les gaz polluants sont assurément l'une des principales causes des pluies acides».

En somme...

Ces observations sur la structure de la phrase doivent être faites avec les élèves pour trois raisons fondamentales :

- d'abord, pour les aider à structurer leur pensée et, par conséquent, les phrases qu'ils construisent afin d'exprimer leurs idées;
- ensuite, pour éveiller leur attention sur les opérations qu'ils devront effectuer lors de l'analyse d'une phrase sur le plan grammatical;
- enfin, pour les préparer aux stratégies qu'on leur proposera en vue de la révision de leurs textes sur le plan grammatical.

La stratégie de révision de l'orthographe grammaticale dans une phrase

Il n'y a aucun doute dans notre esprit : savoir analyser une phrase sur le plan grammatical (identifier les groupes constitutifs de la phrase et établir les rapports qui existent entre eux) est un apprentissage indispensable au développement de l'habileté à écrire sans fautes. De plus, nous sommes persuadés qu'un tel apprentissage est une condition essentielle à la révision des textes.

Cependant, pour des raisons pratiques, l'analyse effectuée lors de la révision d'un texte devrait se limiter à des actions minimales, mais suffisantes pour assurer une autocorrection adéquate. La stratégie que nous proposons pour réviser l'orthographe grammaticale résume ces actions dans une procédure à la fois opérationnelle et efficace.

Cette stratégie de révision, dont le point de départ est la phrase, consiste :

- d'abord, à identifier les verbes conjugués;
- puis, à marquer les groupes nominaux sujets;
- ensuite, à délimiter les phrases syntaxiques;
- enfin, à effectuer les accords orthographiques dans chaque phrase syntaxique.

En d'autres mots, il s'agit d'une stratégie *En trois temps, quatre mouvements* où **les trois temps** sont les étapes conduisant à délimiter les phrases syntaxiques ou propositions de la phrase et où **les quatre mouvements** sont les actions méthodiques qu'on pose pour vérifier l'application des règles grammaticales à l'intérieur des groupes constituant chaque phrase syntaxique et pour apporter les corrections nécessaires aux fautes commises.

L'objectif fondamental de cette stratégie de révision est d'offrir aux élèves des bases solides (points de repère, éléments de réflexion et d'autoquestionnement) sur lesquelles ils pourront s'appuyer dans le processus de révision d'un texte sur le plan grammatical.

Dans les pages suivantes, nous présentons la stratégie proposée pour réviser l'orthographe grammaticale *En trois temps, quatre mouvements*.

LES TROIS TEMPS

Dans **LA PHRASE**, on demande aux élèves d'effectuer les opérations suivantes :

TEMPS 1

MARQUER LES VERBES CONJUGUÉS et, s'il y a lieu,
LES VERBES NON CONJUGUÉS À UN TEMPS COMPOSÉ ;
IDENTIFIER LES AUXILIAIRES **AVOIR** ET **ÊTRE**

À la suite de cette action, les élèves laissent les marques suivantes ¹ :

verbe conjugué ou verbe non conjugué à un temps composé

TEMPS 2

IDENTIFIER LES GROUPES SUJETS ET MARQUER LES SUJETS
(nom, pronom, collectif, infinitif)

À la suite de cette action, les élèves laissent les marques suivantes :

/ groupe sujet /

TEMPS 3

DÉLIMITER LES PHRASES SYNTAXIQUES (PROPOSITIONS)

À la suite de cette action, les élèves laissent les marques suivantes ² :

| phrase syntaxique |

- 1) Nous proposons que les élèves utilisent la couleur bleue pour marquer le verbe conjugué et le sujet dans le groupe nominal sujet. Cela a deux avantages : l'usage de la même couleur montre la relation entre le verbe et le sujet et, par conséquent, distingue le groupe nominal sujet du groupe nominal complément.
- 2) Nous suggérons que les élèves utilisent la couleur rouge ou rose pour délimiter les phrases syntaxiques (propositions) afin de faciliter le repérage de celles-ci lors de la révision.

LES QUATRE MOUVEMENTS

Dans chacune des PHRASES SYNTAXIQUES (PROPOSITIONS),
les élèves effectuent dans l'ordre les opérations qui suivent.

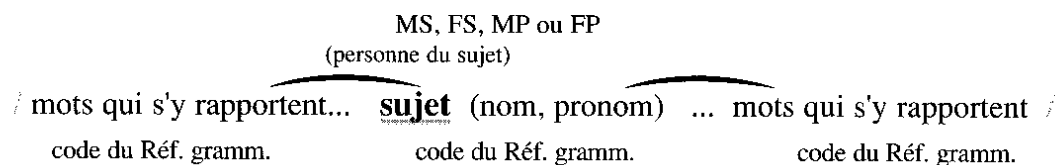
1^{er} MOUVEMENT

RÉVISER LES ACCORDS DANS LE GROUPE NOMINAL SUJET

Pour cela, on leur demande :

- de déterminer d'abord le genre et le nombre
(marque du féminin, du pluriel) ainsi que la personne
du sujet lui-même,
et, s'il y a lieu, le genre et le nombre
de tout autre nom ou pronom faisant partie de ce groupe;
- ensuite, de vérifier, s'il y a lieu,
l'accord en genre et en nombre
des mots (déterminants, adjectifs, autres noms et pronoms)
qui se rapportent au sujet;
- et, s'il y a lieu, l'accord en genre et en nombre
des mots (déterminants, adjectifs, autres noms et pronoms)
qui se rapportent à tout autre nom faisant partie de ce groupe.

À la suite de ces actions, les élèves laissent les marques suivantes :



2^e MOUVEMENT

RÉVISER L'ACCORD DU VERBE CONJUGUÉ

Pour cela :

- si le verbe est conjugué à un TEMPS SIMPLE, on leur demande de vérifier la conjugaison de ce verbe et l'accord avec la personne et le nombre de son sujet;
- si le verbe est conjugué à un TEMPS COMPOSÉ, on leur demande de vérifier la conjugaison de l'auxiliaire «être» ou «avoir»;
- ensuite, de vérifier l'accord de l'auxiliaire «être» ou «avoir» avec la personne et le nombre du sujet;
- enfin, de vérifier l'orthographe du participe passé et son accord avec le sujet ou avec le complément direct placé avant le verbe ¹.

À la suite de ces actions, les élèves laissent les marques suivantes :

verbe ou **être + PP** ou **avoir + PP**
codes du Réf. gramm. codes du Réf. gramm. codes du Réf. gramm.

Dans le cas **D'UN VERBE NON CONJUGUÉ À UN TEMPS COMPOSÉ**
(auxiliaire à l'infinitif ou au participe présent suivi d'un participe passé),

- on demande aux élèves de vérifier l'accord du participe passé avec le sujet ou avec le complément direct placé avant le verbe.

À la suite de cette action, les élèves laissent l'une des marques suivantes :

être + PP ou **avoir + PP**
codes du Réf. gramm. codes du Réf. gramm.

1) Dans le cas de l'emploi du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir, nous proposons aux élèves d'identifier le complément direct, s'il existe, et d'écrire (CD) au-dessus de ce dernier.

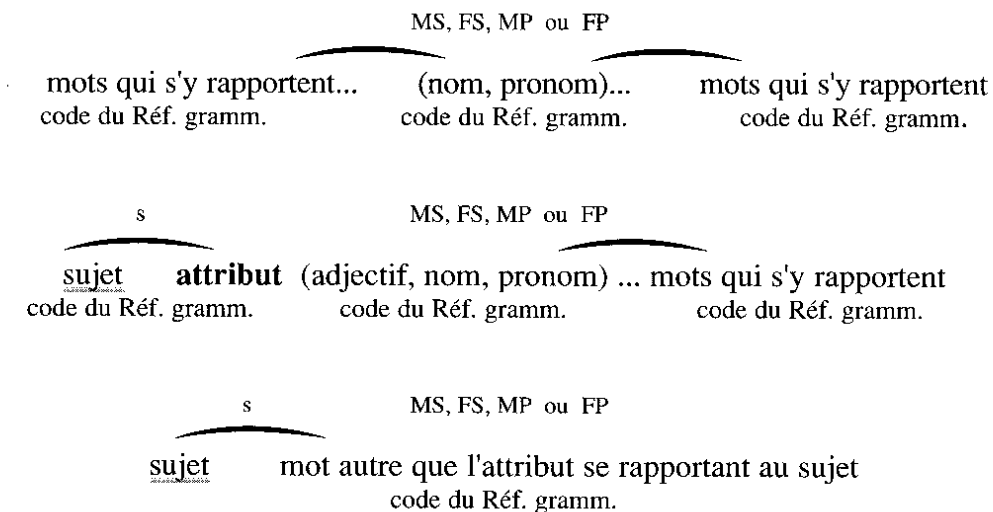
3^e MOUVEMENT

RÉVISER LES ACCORDS DANS LE RESTE DE LA PHRASE SYNTAXIQUE (PROPOSITION)

Pour cela, on leur demande :

- d'abord, de déterminer le genre et le nombre
(marque du féminin, du pluriel) de tous les noms et pronoms;
- ensuite, de vérifier l'accord en genre et en nombre
des mots (déterminants, adjectifs)
qui se rapportent à chacun des noms ou des pronoms;
- enfin, de vérifier, s'il y a lieu, l'accord de tout mot (attribut ou autre)
qui se rapporte au sujet.

À la suite de ces actions, les élèves laissent les marques suivantes :



4^e MOUVEMENT

RÉVISER L'ORTHOGRAPHE DES MOTS

Pour cela, on leur demande :

- de vérifier l'orthographe des homophones;
- de porter une attention particulière aux verbes en «ER» devant être employés à l'infinitif;
- enfin, de vérifier dans le dictionnaire tous les mots dont ils doutent de l'orthographe.

À la suite de ces actions, les élèves laissent l'une ou l'autre des marques suivantes :

homophone	verbe en «ER»	autre mot *
code du Réf. gramm.	V11	D

* Nous supposons que, durant la rédaction de leur texte, les élèves auront déjà identifié les mots dont ils doutent de l'orthographe. Nous leur proposons de marquer immédiatement ces mots d'un astérisque et d'en vérifier l'orthographe au 4^e mouvement.

Le Référentiel grammatical, au coeur de la stratégie de révision de l'orthographe grammaticale dans une phrase

Comment utilisera-t-on *Le Référentiel grammatical* pour appliquer cette stratégie? Pour répondre à cette question, nous allons décrire toutes les opérations que doit effectuer un élève qui révise, *En trois temps, quatre mouvements*, l'orthographe grammaticale d'une phrase et qui s'autocorrige. Pour les besoins de la démonstration, nous supposerons que cet élève applique à la lettre et dans l'ordre chacune des opérations prescrites pour chaque étape.

■ **L'élève écrit :**

La forêt est une richesse naturelle qui se renouvèle si elle est exploitée intelligemment.

■ **L'élève effectue l'analyse de la phrase en trois temps :**

TEMPS 1 : Il marque les verbes conjugués.

La forêt est une richesse naturelle qui se renouvèle si elle est exploitée intelligemment.

TEMPS 2 : Il indique les groupes sujets et marque le sujet lui-même.

/ La forêt / est une richesse naturelle / qui / se renouvèle / si / elle / est exploitée intelligemment.

TEMPS 3 : Il délimite les phrases syntaxiques.

// La forêt // est une richesse naturelle // qui / se renouvèle // si / elle / est exploitée intelligemment. //

■ **L'élève effectue la révision de chaque phrase syntaxique en quatre mouvements:**

Aussitôt les trois temps d'analyse de la phrase réalisés et les marques qui y correspondent apposées sur sa copie, l'élève est appelé à utiliser son outil de référence, *Le Référentiel grammatical*, pour effectuer les quatre mouvements de révision dans l'ordre établi par la stratégie. Il révisera alors l'orthographe grammaticale des mots qui se présentent dans chaque phrase. En inscrivant au-dessous de chaque élément considéré le code de la règle à laquelle il se réfère pour corriger certains mots ou pour confirmer la bonne orthographe d'autres mots, il pourra justifier le résultat de son travail de révision.

PREMIÈRE PHRASE SYNTAXIQUE (PROPOSITION)

- ❶** Il révisé l'application des règles d'accord dans le groupe nominal sujet.

(elle)
FS
La forêt est une richesse naturelle

- ② Il révisé l'accord du verbe avec le sujet.

(elle)
FS
La forêt est une richesse naturelle
V8 (9)
+ AV1 (1)

- ③ Il révisé l'application des règles d'accord dans le reste de la phrase syntaxique.

(elle)
 FS
 La forêt est une richesse naturelle
 V8 (9)
 + AV1 (1)
 FS
 G2

- ④ Il révisé l'orthographe des mots.

(elle)
FS
La forêt est une richesse naturelle
V8 (9)
+ AV1 (1)
G2

Note : On observe que, dans cette proposition, aucune marque n'est laissée au 4^e mouvement.

DEUXIÈME PHRASE SYNTAXIQUE (PROPOSITION)

- ❶ Il révisé l'application des règles d'accord dans le groupe nominal sujet.



- ❷ Il révisé l'accord du verbe avec le sujet.



- ❸ Il révisé l'application des règles d'accord dans le reste de la phrase syntaxique.



- ❹ Il révisé l'orthographe des mots.



TROISIÈME PHRASE SYNTAXIQUE (PROPOSITION)

- ❶** Il révisé l'application des règles d'accord dans le groupe nominal sujet.

(elle) FS FS FS FS
 // La forêt / est une richesse naturelle // qui / se renouvelle //
 V8 (9) G2 H6 V2(7)
 + AV1 (1) + AV1(8)
 FS
 si / elle / est exploitée intelligemment. //

- ② Il révisé l'accord du verbe avec le sujet.

(elle) FS
 / La forêt / est une richesse naturelle / / qui / se renouvelle /
 V8 (9) + AV1 (1) G2 H6 V2(7) + AV1(8)
 FS
 si / elle / est exploitée intelligemment. /
 V8(9) + AV1(1) + V11 + PP2

- ③ Il révisé l'application des règles d'accord dans le reste de la phrase syntaxique.

(elle) FS // La Forêt est une richesse naturelle // qui se renouvelle si elle est exploitée intelligemment.

V8 (9) + AV1 (1) G2 H6 V2(7) + AV1(8) V8(9) + AV1(1) + V11 + PP2

- ④ Il révisé l'orthographe des mots.

(elle) FS
 // La forêt / **est** une richesse naturelle // qui / se **renouvelle** //
 V8 (9) G2 H6 V2(7)
 + AV1 (1) + AV1(8)

FS
 si / elle / **est exploitée** intelligemment. //
 V8(9) + AV1(1) D
 + V11 + PP2

Bien que la stratégie que nous proposons soit en rapport avec l'orthographe grammaticale, le 4^e mouvement indique à l'élève qu'il est rendu à l'étape où il faut qu'il révise non seulement les homophones et les verbes en «ER» devant être employés à l'infinitif, mais aussi tous les mots dont il doute de l'orthographe. L'élève devrait justifier ce type de correction en mentionnant qu'il a consulté le dictionnaire (D) et pourrait même écrire le numéro de la page (p.) où il a trouvé son information.

La stratégie de révision de l'orthographe grammaticale, une procédure opérationnelle

Bien que, dans la pratique, il puisse en être autrement (nous le verrons plus loin dans ce chapitre), nous supposons que les élèves qui apprennent à réviser et à s'auto-corriger accompliront systématiquement le travail prévu à chacune des étapes de la stratégie, en considérant tous les mots de la phrase.

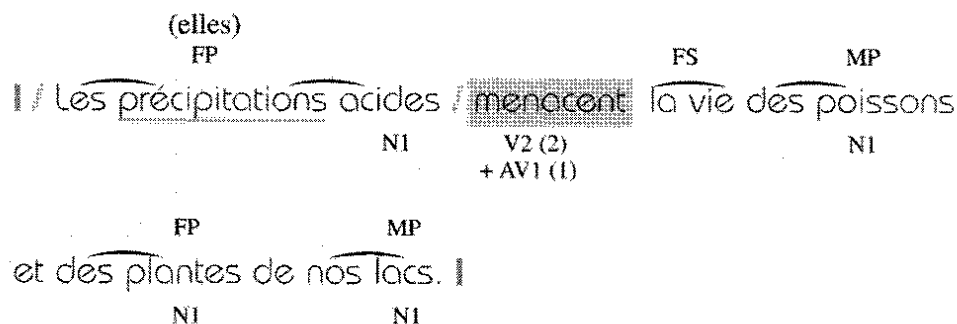
Dans la série d'exemples qui suivent, nous montrons comment la stratégie permet d'identifier et de corriger divers types d'erreurs en orthographe grammaticale et quelles traces les élèves qui auraient révisé ces phrases auraient laissées sur leurs copies.

EXEMPLE 1

L'élève écrit :

Les précipitations acide menacent la vie des poissons
et des plantes de nos lacs.

L'élève révisé, s'autocorrige et justifie les résultats de son travail.



EXEMPLE 2

L'élève écrit :

Lors des fiançailles de Julie, ces deux soeurs semblaient inquiètes.

L'élève révisé, s'autocorrige et justifie les résultats de son travail.

Lors des fiançailles de Julie, ses deux soeurs semblaient inquiètes.

(elles)
 FP
 FP
 N1
 H32
 N1
 VI
 + AVI (1)
 G2, N1

EXEMPLE 3

L'élève écrit :

Il ne pleut presque jamais en Arabie Saoudite par ce que le climat y est désertique, c'est-à-dire sec et aride.

L'élève révisé, s'autocorrige et justifie les résultats de son travail.

Il ne pleut presque jamais en Arabie Saoudite parce que

MS
 FS
 V6 (6)
 + AVI (3)
 H (21)

(il)
 MS
 FS
 S
 S
 le climat y est désertique, c'est-à-dire sec et aride.

V8(9)
 + AVI(3)

EXEMPLE 4

L'élève écrit :

Les nombreuses spectateures parlaient très fort pour exprimé l'insatisfaction général.

L'élève révisé, s'autocorrige et justifie les résultats de son travail.

(elles)
FP
Les nombreuses spectatrices / parlaient très fort pour
G3 (2) + N1 V1 GN (5)
+ AV1 (1)
FS
exprimer l'insatisfaction générale. |
VII G2

EXEMPLE 5

L'élève écrit :

Tes deux frères sont parti, mais pourquoi ne pas les avoir accompagné?

L'élève révisé, s'autocorrige et justifie les résultats de son travail.

(ils)
MP
Tes deux frères / sont partis, | mais pourquoi ne pas
N1 V8 (9) V11
+ AV1 (1) + PP2
(CD)
MP
les avoir accompagnés ? |
VII
+ PP4

EXEMPLE 6

L'élève écrit :

Les pluies acides altèrent le feuillage et retarde la croissance des arbres.

L'élève révisé, s'autocorrige et justifie les résultats de son travail.

(elles)
 FP
 I / Les pluies acides / altèrent le feuillage I
 NI V2 (5)
 + AV1 (1)

FS MP
 et retardent la croissance des arbres. I
 VI NI
 + AV1 (3)

EXEMPLE 7

L'élève écrit :

Même si ma famille et moi vivent à la campagne,
 nous ne pouvons éviter les méfaits des pluies acides.

L'élève révisé, s'autocorrige et justifie les résultats de son travail.

(nous)
 FS FS/MS
 I Même si / ma famille et moi / vivons à la campagne, I
 V8 (19) H1
 + AV1 (5)

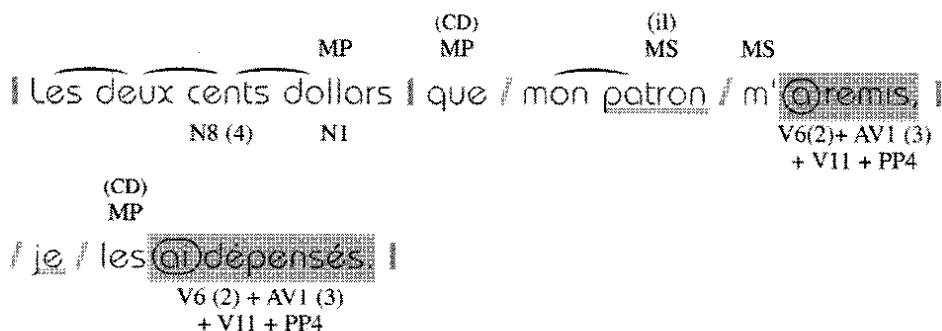
MP
 I nous / ne pouvons éviter les méfaits des pluies acides. I
 V6 (7) V11 NI NI
 + AV1 (3)

EXEMPLE 8

L'élève écrit :

Les deux cent dollars que mon patron m'a remis, je les ai dépensé.

L'élève révisé, s'autocorrige et justifie les résultats de son travail.

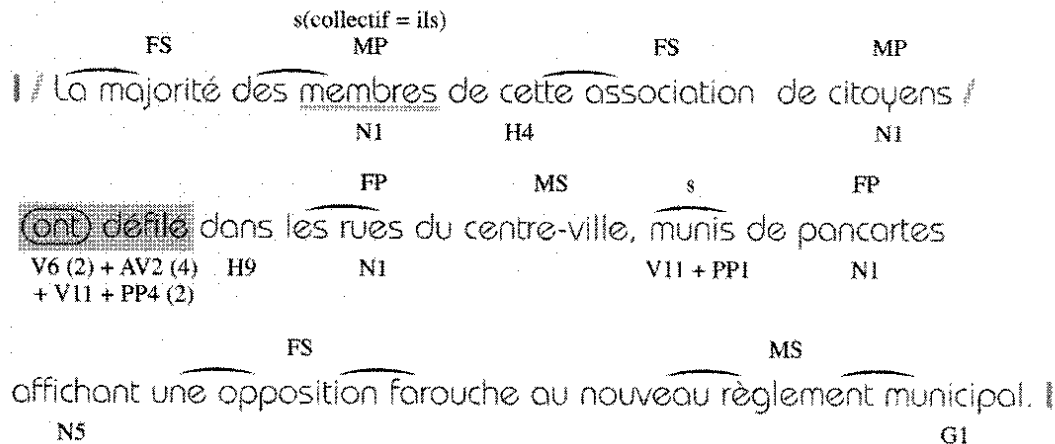


EXEMPLE 9

L'élève écrit :

La majorité des membres de cet association de citoyen ont défilé dans les rues du centre-ville, muni de pancartes affichants une opposition farouche au nouveau règlement municipale.

L'élève révisé, s'autocorrige et justifie les résultats de son travail.

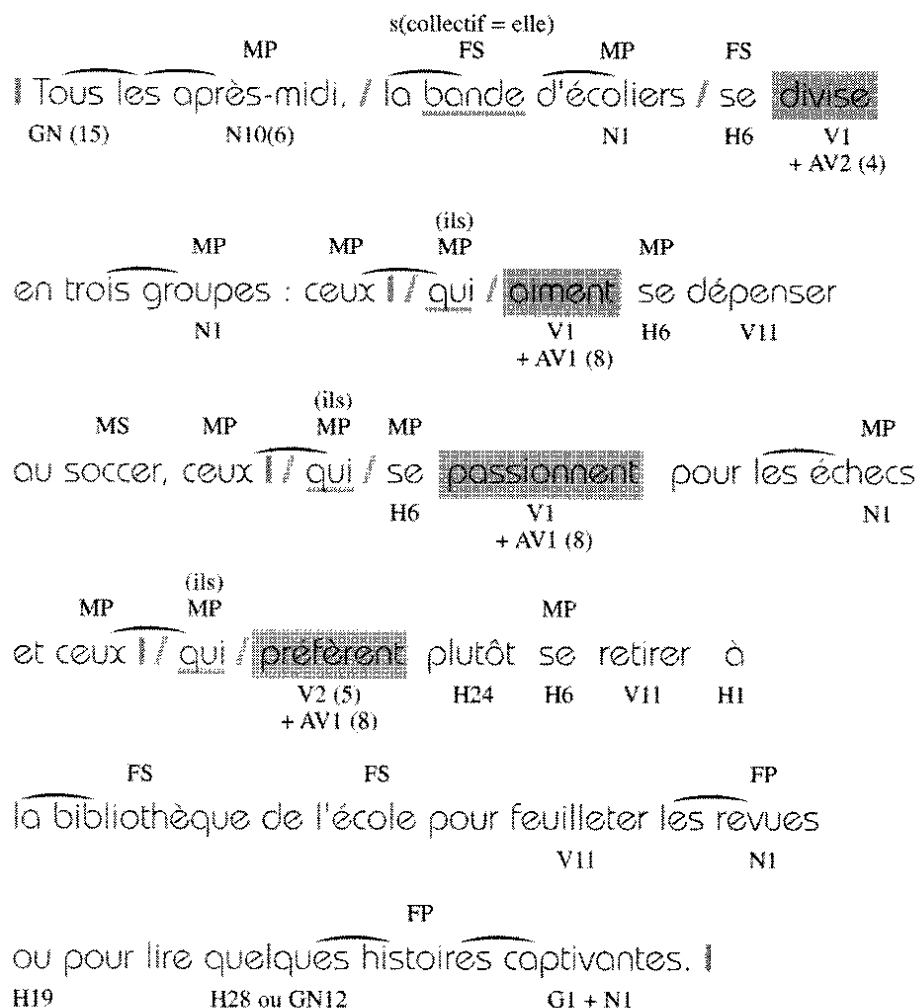


EXEMPLE 10

L'élève écrit :

Tous les après-midis, la bande d'écoliers se divise en trois groupes : ceux qui aiment se dépenser au soccer, ceux qui se passionnent pour les échecs et ceux qui préfèrent plus tôt se retirer à la bibliothèque de l'école pour feuilleter les revues ou pour lire quelques histoires captivantes.

L'élève révisé, s'autocorrige et justifie les résultats de son travail.



Les limites de la stratégie de révision de l'orthographe grammaticale dans une phrase

Il peut arriver que les élèves soient dans l'impossibilité de suivre à la lettre toutes les étapes de cette stratégie. Prenons comme exemple la phrase suivante :

Pourquoi ne pas suivre l'exemple des Australiens
et boycotter les produits à base de C.F.C.?

Ici, il est impossible d'appliquer le «temps 1», puisqu'il n'y a aucun verbe conjugué dans la phrase. On pourrait d'abord demander aux élèves de vérifier s'il ne s'agit pas d'une faute de syntaxe. Si tel n'est pas le cas, comme **solution de rechange**, ils peuvent suivre les étapes suivantes pour réviser la phrase :

- marquer tous les noms et pronoms de la phrase;
- déterminer le genre et le nombre de ces noms et pronoms, puis accorder tous les mots qui s'y rapportent;
- vérifier l'orthographe des mots.

Voici d'autres exemples de phrases où la même procédure peut être appliquée.

Toutes nos félicitations à la nouvelle championne!

Arrêt à Montmagny : vingt minutes seulement pour
manger et pour se détendre un peu.

Soudain, trois coups de sifflet : un long, deux
brefs. Nos partisans ou l'ennemi? Avec tout ce
brouillard, impossible de s'y reconnaître.

Un autre type de phrase requiert une modification de la procédure.

C'est possible qu'elle parte plus tôt que prévu pour la France.

C'est le roman dont je t'ai parlé que j'ai égaré.

Chacune de ces phrases débute par le présentatif «c'est» dont l'orthographe est déjà intégrée par l'élève. Pour ce genre de phrase syntaxique, les deux premiers temps de l'analyse sont inutiles.

Il en est de même pour la phrase impersonnelle.

Il faut partir immédiatement.

Il pleut depuis deux jours.

Les phrases suivantes présentent un autre type de difficulté.

Les gens que tu me parles sont mes voisins.

Le patron a réuni le personnel et il leur a fait part des difficultés financières de l'entreprise.

Personne peut expliquer ce qui s'est produit.

Les élèves qui écrivent Les gens que tu me parles... au lieu de... dont tu me parles..., ... et il leur a fait part... au lieu de ... il lui a fait part... , Personne peut ... au lieu de Personne ne peut... commettent des fautes qui ne relèvent pas de l'orthographe grammaticale, mais plutôt de la syntaxe de la phrase. Ce genre d'erreurs devrait être détecté au moment où les élèves révisent la forme syntaxique des phrases qu'ils rédigent.

On peut donc constater que notre stratégie a des limites :

- d'une part, elle ne peut pas être appliquée de façon intégrale (en trois temps, quatre mouvements) dans certaines phrases dont la forme s'éloigne de la construction habituelle;
- d'autre part, comme elle a été conçue en vue de réviser l'orthographe grammaticale seulement, elle devient inopérante dans le cas d'erreurs reliées à la syntaxe de la phrase.

La stratégie de révision de la syntaxe

Nous savons tous l'importance d'une phrase construite correctement, d'une phrase où les relations entre les mots et entre les groupes de mots suivent les règles de la syntaxe française. C'est par des phrases bien structurées, où chaque élément remplit son rôle, que le scripteur réussira à énoncer clairement et à communiquer ses idées.

La révision de la syntaxe prend donc une place de premier plan dans le processus de révision d'un texte. Afin de permettre aux élèves de résoudre les difficultés reliées à certaines formes syntaxiques, nous leur proposons une stratégie de révision *En trois temps, quatre mouvements*. Comme pour la stratégie de l'orthographe grammaticale, **les trois temps** représentent les étapes au cours desquelles les élèves observent et analysent les phrases qu'ils ont écrites, alors que **les quatre mouvements** décrivent les actions précises à poser dans chacune des phrases afin d'apporter, s'il y a lieu, les corrections nécessaires.

Voici une description détaillée de la stratégie de révision de la syntaxe dans une phrase.

LES TROIS TEMPS

**Dans chaque PARAGRAPHE, on demande aux élèves
d'effectuer les opérations suivantes :**

TEMPS 1

DÉLIMITER CHAQUE PHRASE

À la suite de cette action, les élèves laissent les marques suivantes :

| phrase |

TEMPS 2

VÉRIFIER SI CHAQUE PHRASE A UN SENS ¹

À la suite de cette action, les élèves laissent ou changent les marques suivantes :

| phrase |

TEMPS 3

VÉRIFIER DANS CHAQUE PHRASE SI TOUS LES MOTS UTILISÉS POUR EXPRIMER LEURS IDÉES SONT PRÉSENTS ET PLACÉS DANS L'ORDRE REQUIS

*À la suite de cette action, les élèves ajoutent, enlèvent ou déplacent des mots
et laissent ou changent les marques suivantes :*

| phrase |

1) Les temps 1, 2 et 3 sont interdépendants.

LES QUATRE MOUVEMENTS

Dans chaque PARAGRAPHE, on demande aux élèves
d'effectuer les opérations suivantes :

1^{er} MOUVEMENT

VÉRIFIER LA CONCORDANCE DES TEMPS ET DES MODES
des verbes dans la phrase (emploi des modes indicatif, conditionnel ou subjonctif;
emploi des temps marquant la simultanéité, l'antériorité ou la postériorité).

Pour cela, on leur demande :

- de vérifier si les modes et les temps des verbes conviennent au contexte;
- de vérifier si le mode et le temps d'un verbe concorde avec le mode et le temps d'un autre verbe dans la même phrase.

À la suite de ces actions, les élèves laissent la marque suivante :

verbe
CT + sous- code du Réf. gramm.

2^e MOUVEMENT

**VÉRIFIER DANS CHAQUE PHRASE
L'EMPLOI DE CERTAINS PRONOMS**
(personnels, démonstratifs ou relatifs)
à l'origine d'erreurs d'ordre syntaxique.

Il s'agit des pronoms suivants :
leur, lui, la, le, l', les;
en, y; se, me, te, nous, vous; ceci, cela;
que, dont; à qui, pour qui... , auquel, pour lequel...

À la suite de cette action, les élèves laissent la marque suivante :

pronom
S1 + sous-code du Réf. gramm.

3^e MOUVEMENT

VÉRIFIER DANS CHAQUE PHRASE L'EMPLOI DE CERTAINS DÉTERMINANTS ET DE CERTAINES PRÉPOSITIONS

Pour cela, on leur demande :

- de vérifier si chaque déterminant possessif de la 3^e personne (son, sa, ses, leur, leurs) est en rapport avec un possesseur au singulier ou au pluriel;
- de vérifier si les déterminants et les prépositions doivent être répétés ou non devant chaque élément d'une série.

*À la suite de chacune de ces actions, les élèves laissent
l'une ou l'autre des marques suivantes :*

déterminant préposition
S2 + sous-code du Réf. gramm.

4^e MOUVEMENT

VÉRIFIER L'EMPLOI DE LA FORME NÉGATIVE

Pour cela, on leur demande :

- de vérifier si l'emploi de la négation suit les règles en usage.

Il s'agit de phrases où ils utilisent :

ne... pas, ne... jamais, ne...plus, ne...rien, rien...ne, aucun (e)... ne,
ne... aucun (e), personne... ne, ne... personne, ne... que, ne savoir... que,
depuis que... ne, voilà que... ne, il y a ... que... ne, on ne, ni... ni.

À la suite de cette action, les élèves laissent la marque suivante :

forme négative
S3 + sous-code du Réf. gramm.

La stratégie de révision de la syntaxe, une procédure opérationnelle

Les phrases suivantes sont extraites d'un texte rédigé par un élève de troisième secondaire, texte dans lequel ce dernier exprime ses sentiments quant à l'évolution trop rapide de la science au cours de la deuxième moitié du 20^e siècle. Nous utilisons ces phrases pour illustrer comment cet élève a employé la stratégie que nous proposons pour réviser son texte et corriger ses fautes d'ordre syntaxique.

L'élève écrit :

Même si, jusqu'à présent, la technologie a amélioré nos conditions de vie, elle pourrait aussi devenir notre ennemie en envahissant notre espace vital. Présentement, c'est nous qui donnons des ordres à ces machines presque parlantes, mais, dans le futur, ce seront peut-être elles qui nous en donneront. J'aimerais pas être obligé d'obéir à des êtres sans tête et sans cœur...

L'élève révisé, s'autocorrige et justifie les résultats de son travail.

! Même si, jusqu'à présent, la technologie a amélioré nos conditions de vie,

elle pourrait aussi devenir notre ennemie en envahissant notre espace

vital. ! Présentement, c'est nous qui donnons des ordres à ces machines

presque parlantes, mais, dans le futur, ce seront peut-être elles qui nous

en donneront. ! Je n'aimerais pas être obligé d'obéir à des êtres sans tête

S3 (1)

et sans cœur... !

L'élève écrit :

J'ai peur de ce que l'avenir cache derrière son visage, ce qui peut nous tomber sur la tête.

L'élève révisé, s'autocorrige et justifie les résultats de son travail.

|| J'ai peur de ce que l'avenir cache derrière son visage, de ce qui peut nous
S2 (3)

tomber sur la tête. ||

L'élève écrit :

Est-il possible que l'humain soit un jour dépassé par toutes les découvertes scientifiques? Alors, il souhaitera peut-être que tout redevient comme avant. Pour cela, il aura à fouiller le passé, regarder ses erreurs et chercher des solutions.

L'élève révisé, s'autocorrige et justifie les résultats de son travail.

|| Est-il possible que l'humain soit un jour dépassé par toutes les

découvertes scientifiques? || Alors, il souhaitera peut-être que tout

redevienne comme avant. || Pour cela, il aura à fouiller le passé, à regarder
CT3 (6) S2 (3)

ses erreurs et à chercher des solutions. ||
S2 (3)

La stratégie de révision de la ponctuation

La troisième stratégie de révision que nous proposons est en rapport très étroit avec la précédente, c'est-à-dire la stratégie de révision de la syntaxe. En réalité, la ponctuation fait partie de la syntaxe, mais les difficultés particulières qu'elle cause à tout scripteur, débutant ou non, nous ont convaincus de la nécessité de lui faire une place à part dans le processus de révision des textes.

Dans la langue écrite, la ponctuation joue un rôle très important. Souvent, un signe de ponctuation est plus indispensable à l'intelligibilité d'un texte que la conformité à telle ou telle règle d'accord.

Certains emplois des signes de ponctuation, surtout dans les textes littéraires, relèvent du style de l'auteur, de ses intentions, de sa volonté de créer des effets particuliers. Toutefois, de façon générale, la personne qui écrit est soumise à certaines règles ou conventions qui régissent l'emploi des signes de ponctuation. En les utilisant correctement, le scripteur favorise une meilleure compréhension des informations qu'il veut communiquer.

La plupart des élèves qui lisent beaucoup, et qui lisent des textes riches et bien structurés, ont déjà acquis une connaissance de base de la ponctuation. Cependant, pour un bon nombre d'élèves, ponctuer correctement demeure une tâche difficile à accomplir. Ils procèdent donc au hasard, réussissent parfois et se trompent fréquemment. C'est pourquoi il importe de leur faire découvrir qu'ils peuvent apprendre à bien ponctuer en utilisant une stratégie basée, d'une part, sur la signification des signes de ponctuation et sur leurs règles d'emploi et, d'autre part, sur l'observation du contenu de leurs phrases et sur le sens qu'ils veulent leur donner.

Avant de leur proposer une stratégie de révision de la ponctuation dans une phrase, il est nécessaire de présenter aux élèves les principales catégories de signes de ponctuation. Ces catégories sont établies en fonction des rôles divers que jouent ces signes dans la phrase.

PREMIÈRE CATÉGORIE

Cette catégorie comprend les signes qui marquent la fin d'une phrase. Les élèves doivent prendre connaissance de certains faits concernant ces signes.

- Chaque phrase est l'expression d'une idée et elle a un sens complet. L'emploi du **point**, du **point d'interrogation**, du **point d'exclamation** ou des **points de suspension** signale la fin de la phrase et, en plus, concourt à la détermination du sens qu'on veut donner à cette phrase. Quand le lecteur rencontre un de ces signes et quand il s'aperçoit qu'il est suivi d'une majuscule, il comprend que l'auteur a énoncé une phrase complète et il en saisit mieux la signification.
- Deux signes de cette catégorie, le point d'exclamation et les points de suspension, peuvent être considérés comme des marques d'expressivité et, comme tels, peuvent être utilisés aussi à l'intérieur d'une phrase. Ainsi, les formes exprimant une exclamation, un sentiment vif, un cri, une hésitation, un silence volontaire seront suivies d'un point d'exclamation dans les trois premiers cas, de points de suspension dans les deux autres, aussi bien à l'intérieur qu'à la fin de la phrase.

Enfin, le point lui-même peut servir à l'intérieur de la phrase lorsqu'il signale l'abréviation d'un mot (etc., boul.) ou d'un groupe de mots (O.T.A.N., A.D.N.). Cependant, le sigle et l'acronyme peuvent également s'écrire sans points.

Quand l'abréviation, le sigle ou l'acronyme est à la fin de la phrase, le dernier point abrégatif sert de point final à la phrase.

DEUXIÈME CATÉGORIE

Une deuxième catégorie de signes de ponctuation englobe ceux qui marquent le début et la fin d'un discours attribué à d'autres personnes ou d'informations qui viennent compléter la pensée du scripteur. Ce sont **le deux-points, les guillemets, le tiret et les parenthèses**.

Si les élèves insèrent un dialogue dans leur texte, ils doivent l'annoncer par le deux-points, utiliser les guillemets ouvrants au début et le clore par des guillemets fermants. Chaque réplique sera précédée d'un tiret. Ainsi, le lecteur pourra suivre aisément le dialogue et savoir quand il commence et quand il se termine.

Si les élèves citent une phrase ou une expression d'un autre auteur dans leur texte, ils utiliseront également le deux-points et les guillemets. S'ils veulent mettre en relief le titre d'un article de revue, le titre d'un chapitre (le titre d'un livre est souligné ou en italique), un mot ou une expression nouvelle, argotique, étrangère, etc., ils se serviront des guillemets.

Quant au deux-points, en plus de précéder une citation ou un discours direct, il sert d'introduction à une énumération, à une explication, à une conséquence. Dans ces deux derniers cas, ce signe remplace une conjonction qui, normalement, signalerait le rapport logique entre deux idées dans la phrase.

Enfin, les parenthèses et le tiret servent à encadrer une information supplémentaire que le scripteur ajoute à l'intérieur de la phrase : date, référence, réflexion brève, etc. Le tiret sert aussi à marquer les éléments d'une énumération quand ils sont disposés en colonne.

TROISIÈME CATÉGORIE

Une troisième catégorie de signes permettent de signaler l'emploi et le rôle, dans la phrase, de formes syntaxiques plus ou moins complexes.

Ce sont **la virgule et le point-virgule**; on les utilise pour introduire, précéder ou encadrer des mots et des groupes de mots dans la phrase.

Les emplois de la virgule sont multiples et *Le Référentiel grammatical* présente une liste complète des cas où son usage est obligatoire. Ce signe sert aussi bien à la présentation de faits, à l'argumentation par des idées, à l'expression des sentiments qu'à la création d'effets stylistiques. Même si certains de ces emplois peuvent relever du style personnel des élèves, il est nécessaire d'en apprendre les règles d'utilisation.

Il faudra signaler aux élèves que, dans la plupart des cas, la connaissance du métalangage grammatical est nécessaire pour comprendre les règles d'emploi de la virgule et pour les appliquer correctement. Ils devront ainsi savoir identifier dans leurs phrases des énumérations de sujets, de verbes, d'adjectifs, reconnaître les compléments circonstanciels inversés, les mots en apostrophe et en apposition, les incises, les propositions de même nature non coordonnées, etc. Ils découvriront que l'emploi de la virgule joue un rôle fondamental dans la structuration de la phrase et qu'il permet de mieux exprimer et développer leurs idées.

Le point-virgule, pour sa part, s'emploie principalement pour séparer des propositions de même nature qui sont relativement longues et qui sont elles-mêmes séparées par des virgules. Parfois, on l'utilise également pour séparer des propositions indépendantes qu'on pourrait considérer comme des phrases entières, mais qu'on décide de garder dans la même phrase parce que les idées qu'elles expriment se complètent.

À partir de ces trois catégories de signes de ponctuation, catégories fondées sur les fonctions de ces signes, nous avons élaboré une stratégie de révision de la ponctuation *En trois temps, quatre mouvements* où **les trois temps** sont les étapes à suivre pour analyser le contenu de la phrase et la position des signes de ponctuation que celle-ci devrait contenir et où **les quatre mouvements** représentent les actions à poser pour corriger, s'il y a lieu, la ponctuation de la phrase.

Il est à noter que, contrairement aux deux stratégies de révision déjà présentées (où les mouvements s'appliquent une fois que les trois temps sont effectués), la stratégie de révision de la ponctuation demande aux élèves d'appliquer les mouvements immédiatement après chacun des temps.

TEMPS 1

**VÉRIFIER l'emploi, EN FIN DE PHRASE,
du point, du point d'interrogation, du point d'exclamation
ou des points de suspension.**

Pour cela, on leur demande :

- de vérifier si la phrase qu'ils révisent est interrogative directe, exclamative, déclarative, descriptive, etc. ou si elle est interrompue par un silence volontaire.

**VÉRIFIER l'emploi, À L'INTÉRIEUR DE LA PHRASE,
du point, du point d'exclamation ou des points de suspension.**

Pour cela, on leur demande :

- de vérifier si la phrase contient certaines formes exprimant un sentiment vif, un ordre, une défense, un cri, etc., une hésitation, un silence volontaire ou si elle contient un sigle ou une abréviation.

À la suite de ces actions, les élèves laissent l'une ou l'autre des marques suivantes :

. ? ! ...

LES QUATRE MOUVEMENTS

En vérifiant l'emploi des signes de cette catégorie, les élèves décident de conserver les signes employés ou d'apporter des corrections en posant l'une ou l'autre des actions suivantes :

- ① **AJOUTER** (+) un signe omis;
- ② **ENLEVER** (-) un signe mal employé;
- ③ **DÉPLACER** (← ou →) un signe dont la position est erronée;
- ④ **ENLEVER** (-) un signe mal employé;
et **AJOUTER** (+) le signe qui convient.

À la suite de chacune de ces actions, les élèves laissent la marque suivante :

P1 + sous-code du Réf. gramm.

TEMPS 2

VÉRIFIER l'emploi du tiret, des guillemets, du deux-points ou des parenthèses.

Pour cela, on leur demande :

- de vérifier si les phrases qu'ils révisent contiennent :
un DIALOGUE,
une CITATION,
les PAROLES d'une personne
ou une INFORMATION PARTICULIÈRE
(explication, énumération;
mot mis en relief : mot étranger, argotique, etc.;
titre d'un article, date, référence, exemple, remarque, etc.).

À la suite de cette action, les élèves laissent l'une ou l'autre des marques suivantes :

- « » : ()

LES QUATRE MOUVEMENTS

En vérifiant l'emploi des signes de cette catégorie,
les élèves décident de conserver les signes employés ou d'apporter des corrections
en posant l'une ou l'autre des actions suivantes :

- ➊ AJOUTER (+) un signe omis;
- ➋ ENLEVER (-) un signe mal employé;
- ➌ DÉPLACER (← ou →) un signe dont la position est erronée;
- ➍ ENLEVER (-) un signe mal employé;
et AJOUTER (+) le signe qui convient.

À la suite de chacune de ces actions, les élèves laissent la marque suivante :

P2 + sous-code du Réf. gramm.

TEMPS 3

VÉRIFIER l'emploi de la virgule et du point-virgule.

Pour cela, on leur demande :

de vérifier si la phrase qu'ils révisent contient :

- 1) les éléments d'une énumération, d'une répétition, d'une explication;
- 2) une incise;
- 3) des mots en apposition ou en apostrophe;
- 4) des propositions (phrases syntaxiques) de même nature juxtaposées;
- 5) une proposition coordonnée par «mais, car, or, donc»;
- 6) une subordonnée explicative;
- 7) un complément circonstanciel ou un adverbe inversé;
- 8) un mot de liaison (conjonction, adverbe ou locution) en tête de phrase;
- 9) des parties de phrases d'une certaine longueur déjà ponctuées par une ou plusieurs virgules;
- 10) des indépendantes qu'on pourrait ponctuer par un point.

À la suite de cette action, les élèves laissent l'une ou l'autre des marques suivantes :

, ;

LES QUATRE MOUVEMENTS

En vérifiant l'emploi des signes de cette catégorie, les élèves décident de conserver les signes employés ou d'apporter des corrections en posant l'une ou l'autre des actions suivantes :

- ❶ **AJOUTER** (+) un signe omis;
- ❷ **ENLEVER** (-) un signe mal employé;
- ❸ **DÉPLACER** (← ou →) un signe dont la position est erronée;
- ❹ **ENLEVER** (-) un signe mal employé;
et **AJOUTER** (+) le signe qui convient.

À la suite de chacune de ces actions, les élèves laissent la marque suivante :

P3 + sous-code du Réf. gramm.

La stratégie de révision de la ponctuation, une procédure opérationnelle

La stratégie que nous proposons en vue de la révision de la ponctuation dans une phrase permet, tout comme la stratégie de révision de l'orthographe grammaticale, d'attirer l'attention des élèves sur la construction et le sens de leurs phrases. Son apprentissage, son application et sa répétition entraîneront les élèves à se questionner sur les rapports qui existent entre les divers éléments qui constituent leurs phrases, sur la précision de leur style et sur la clarté de leurs intentions d'auteurs.

Voyons maintenant comment les élèves se serviront du *Référentiel grammatical* pour appliquer cette stratégie et de quelle façon ils en inscriront le résultat sur leur copie. Pour ce faire, nous allons illustrer toutes les opérations (les trois temps et les quatre mouvements) que doit effectuer un élève qui révise la ponctuation dans un texte et qui s'autocorrige.

Pour les besoins de la démonstration, nous partirons d'un petit texte dans lequel nous avons délibérément commis des fautes de ponctuation et nous supposerons qu'il est absolument nécessaire que l'élève effectue à la lettre et dans l'ordre toutes les actions prévues à chaque étape.

Exemple :

Un moment important pour la vie familiale approche à très grands pas. Bientôt cadeaux, repas gastronomiques, visites, sorties, joie, embrassades, etc... seront de la fête. Chez nous maman et les enfants, décorent un sapin de guirlandes, de boules étincelantes... C'est Noël! Pourtant dehors, beaucoup d'enfants n'ont pas cette chance. Ont-ils froid. Quêtent-ils quelques pièces pour se nourrir un peu? Quelle tristesse! Rien qu'à y penser, je suis au bord des larmes.

TEMPS 1 : Il révisé l'emploi des signes . ? ! ...

Il applique les 4 mouvements ① ② ③ ④

Il inscrit au-dessous de chaque élément révisé le code de la règle à laquelle il se réfère pour apporter des corrections ou pour confirmer la bonne utilisation d'un signe. De cette façon, il justifie les résultats de son travail de révision.

Un moment important pour la vie familiale approche à très grands pas.
P1 (1)

Bientôt cadeaux, repas gastronomiques, visites, sorties, joie,

embrassades, etc. seront de la fête. Chez nous maman et les enfants,
P1 (3) P1 (1)

décorent un sapin de guirlandes, de boules étincelantes... C'est
P1(11)

Noël! Pourtant dehors, beaucoup d'enfants n'ont pas cette chance. Ont-ils
P1 (5) P1 (1)

froid? Quêtent-ils quelques pièces pour se nourrir un peu? Quelle
P1 (4) P1 (4)

tristesse! Rien qu'à y penser, je suis au bord des larmes.
P1(7) P1(1)

TEMPS 2 : Il révisé l'emploi des signes - « » : ()

Il applique les 4 mouvements ① ② ③ ④

Il inscrit au-dessous de chaque élément révisé le code de la règle à laquelle il se réfère pour apporter des corrections ou pour confirmer la bonne utilisation d'un signe. De cette façon, il justifie les résultats de son travail de révision.

Un moment important pour la vie familiale approche à très grands pas.

PI (1)

Bientôt cadeaux, repas gastronomiques, visites, sorties, joie,

embrassades, etc. seront de la fête. Chez nous maman et les enfants,

PI (3)

PI (1)

décorent un sapin de guirlandes, de boules étincelantes... C'est

PI(11)

Noël! Pourtant dehors, beaucoup d'enfants n'ont pas cette chance. Ont-ils

PI (5)

PI (1)

froid? Quêtent-ils quelques pièces pour se nourrir un peu? Quelle

PI (4)

PI (4)

tristesse! Rien qu'à y penser, je suis au bord des larmes.

PI(7)

PI(1)

Comme ces phrases ne contiennent ni dialogue, ni citation, ni information particulière, l'élève n'aura aucun mouvement à effectuer au temps 2.

TEMPS 3 : Il révisé l'emploi des signes , ;

Il applique les 4 mouvements ① ② ③ ④

Il inscrit au-dessous de chaque élément révisé le code de la règle à laquelle il se réfère pour apporter des corrections ou pour confirmer la bonne utilisation d'un signe. De cette façon, il justifie les résultats de son travail de révision.

Un moment important pour la vie familiale approche à très grands pas.

P1 (1)

Bientôt, cadeaux, repas gastronomiques, visites, sorties, joie,

P3 (16)

embrassades, etc. seront de la fête. Chez nous, maman et les enfants

P3 (1) P1 (3)

P1 (1)

P3 (13)

P3 (À propos)

décorent un sapin de guirlandes, de boules étincelantes... C'est

P3(1)

P1(11)

Noël! Pourtant, dehors, beaucoup d'enfants n'ont pas cette chance. Ont-ils

P1 (5)

P3(16)

P3(13)

P1 (1)

froid? Quêtent-ils quelques pièces pour se nourrir un peu? Quelle

P1 (4)

P1 (4)

tristesse! Rien qu'à y penser, je suis au bord des larmes.

P1(7)

P3(13)

P1(1)

Les phrases suivantes sont extraites de textes d'élèves de deuxième secondaire. Nous utilisons ces phrases pour montrer comment ces élèves peuvent employer la stratégie que nous proposons afin de les réviser et de corriger les fautes qu'elles contiennent.

L'élève écrit :

Je suis dans ma chambre et j'écoute la musique quand ma mère vient me voir et me dit «ton père et moi, partons pour la campagne. Si tu veux, tu peux inviter une amie.»

L'élève révisé, s'autocorrige et justifie les résultats de son travail.

Je suis dans ma chambre et j'écoute la musique quand ma mère vient me voir et me dit : «Ton père et moi partons pour la
P2 (2) P3 (À propos)
campagne. Si tu veux, tu peux inviter une amie.»

L'élève écrit :

Eh oui, ce qui devait arriver arriva. Mon père qui est si gentil a offert à grand-père de venir habiter quelque temps avec nous. Il dormira dans ta chambre me dit-il.

L'élève révisé, s'autocorrige et justifie les résultats de son travail.

Eh oui! ce qui devait arriver arriva. Mon père, qui est si gentil, a
P1 (6) P3 (15)
offert à grand-père de venir habiter quelque temps avec nous.

«Il dormira dans ta chambre», me dit-il.
P2 (7)

Les avantages des stratégies proposées

Appliquer à chaque phrase d'un texte chacune des actions des différentes étapes des stratégies que nous proposons pourrait sembler une tâche interminable. Mais qu'est-ce que la révision d'un texte écrit, si ce n'est un retour systématique sur celui-ci? Les élèves n'apprennent-ils pas la grammaire dans le but précis de produire des textes sans fautes?

Une tâche interminable? Nous ne le croyons pas vraiment. Certes, la tâche peut parfois paraître longue, mais au-delà du travail à effectuer, il y a les fruits qu'on récolte.

Toutefois, nous ne pouvons pas ignorer ce genre d'appréhension. C'est pourquoi nous rappelons que l'application des stratégies de révision que nous proposons aux élèves aura été longuement préparée. En effet, sur la route de leur apprentissage du code grammatical, une bonne distance aura été parcourue, quelques obstacles auront été levés. Il y aura eu tout d'abord l'appropriation du métalangage, des connaissances organisées, de la démarche d'autocorrection. Cette appropriation aura été appuyée et régulée par des exercices guidés et par des travaux pratiques supervisés. Le recours au *Référentiel grammatical* aura déjà permis aux élèves d'augmenter leur maîtrise sur ce qu'ils savent et sur ce qu'ils sont sensés transférer en situation d'écriture. Plus que cela, ils auront déjà réalisé les différentes étapes des trois stratégies dans des phrases isolées.

En somme, tout aura été prévu pour que ces stratégies s'incorporent aisément au répertoire cognitif des élèves.

Les avantages des stratégies de révision de l'orthographe grammaticale, de la syntaxe et de la ponctuation que nous proposons sont nombreux et tangibles. Nous désirons en souligner quelques-uns.

- Ces stratégies guident les élèves dans leur tâche de révision. Elles leur apprennent que, comme dans le cas de phrases isolées, les phrases de leur texte peuvent être révisées par l'analyse et par une suite d'actions posées de façon systématique.
- Elles montrent aux élèves qu'appliquer le code grammatical se résume, la plupart du temps, à accorder ou à ne pas accorder des mots avec d'autres mots, à éviter les confusions homophoniques et à respecter les règles de la syntaxe et de la ponctuation.

- Elles contribuent à faire appliquer de façon systématique toutes les règles générales et, ainsi, à éliminer des textes des élèves toutes les fautes dites banales ou courantes.
- Basées sur le questionnement continu, elles contribuent à la structuration de la pensée des élèves qui doivent appliquer les connaissances acquises de façon orientée.
- Elles tiennent compte du fait que les connaissances grammaticales ne constituent pas un ensemble figé et inutile et que, par l'observation et l'analyse, on peut se les approprier et s'en servir de façon vivante et dynamique.
- Elles orientent la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage des notions de base vers la finalité de la grammaire.
- Elles organisent les actions des élèves dans leur propre processus de révision. Elles leur offrent des points de repère, des éléments déterminés à revoir; elles signalent les endroits précis où le doute pourrait survenir dans leur esprit.
- Elles constituent des moyens fort utiles pour augmenter le transfert informé, étape indispensable à l'atteinte d'une certaine spontanéité, c'est-à-dire d'un degré satisfaisant d'automatisme.
- Elles augmentent la maîtrise des élèves sur la tâche qu'ils exécutent avec, pour résultat, une plus grande motivation à produire des textes exempts de fautes d'orthographe grammaticale, de syntaxe et de ponctuation.

La révision d'un texte

Il est évident que la maîtrise de l'application des trois stratégies de révision dans des phrases isolées n'est pas un objectif terminal. Réviser des phrases sur le plan de l'orthographe grammaticale, sur le plan de la syntaxe et sur le plan de la ponctuation conduit nécessairement à l'application de ces trois stratégies dans des textes entiers, qu'ils soient courts ou longs.

Pour montrer comment les stratégies de révision *En trois temps, quatre mouvements* s'appliquent dans un court texte, nous utiliserons un extrait du brouillon d'une lettre écrite par une élève de quatrième secondaire qui, suivant la mise en situation d'écriture, s'adressait au maire et aux conseillers de sa municipalité dans le but de faire connaître son opinion sur la qualité de l'air environnant.

Monsieur le Maire, Messieurs les Conseillers,

On n'a découvert certaine solutions au problème de la pollution de l'air. Qu'attendons-nous pour les mettre en pratique. C'est le temps de passer à l'action. Les pétitions et les campagnes de sensibilisation suffit plus. Il faut agir!

Prenons le cas des pharmacies Pharmapur, à Québec. Cet entreprise a prit l'initiative d'éliminer de ces étagères tout les produits contenants du C.F.C., cet agent pollueur qui détruit la couche d'ozone. Pourquoi ne pas suivre cet exemple et, dans notre municipalité, boycotter ce produit chimique qui cause la pollution de l'air? Une tel solution pourrait vous semblez radical mais, après tout, la qualité de notre air n'en dépend-elle pas? L'adopter serait une indication* que, comme nous les jeunes, vous tenez à l'avenir de la collectivité*.

Quelque soit la réponse du conseil municipal, j'aimerais, Monsieur le Maire, que ma requête* ne devient pas lettre morte. C'est de tout urgence!

Nous venons de reproduire un texte avec les fautes de syntaxe, de ponctuation et d'orthographe grammaticale qu'il contenait à l'origine. Ces fautes ont été identifiées en rouge afin de mieux faire voir le travail de révision et d'autocorrection que l'élève devra effectuer. En utilisant *Le Référentiel grammatical* comme outil de référence et en laissant, sur sa copie, les traces de sa révision, l'élève justifiera les résultats de son travail. Notons que cette élève a déjà intégré les stratégies de révision *En trois temps, quatre mouvements*, ce qui lui permet de s'en tenir à l'essentiel quant au codage du texte.

Texte de l'élève

Monsieur le Maire, Messieurs les Conseillers,

On n'a découvert certaine solutions au problème de la pollution de l'air. Qu'attendons-nous pour les mettre en pratique. C'est le temps de passer à l'action. Les pétitions et les campagnes de sensibilisation suffit plus. Il faut agir!

Prenons le cas des pharmacies Pharmapur, à Québec. Cet entreprise a prit l'initiative d'éliminer de ces étagères tout les produits contenant du C.F.C., cet agent pollueur qui détruit

Note : Nous autorisons l'enseignant à reproduire cette lettre pour faire la démonstration des stratégies de révision de texte.

la couche d'ozone. Pourquoi ne pas suivre cet exemple et, dans notre

municipalité, boycotter ce produit chimique qui cause la pollution

de l'air ? Une tel solution pourrait vous semblez radical

mais, après tout, la qualité de notre air n'en dépend-elle pas?

L'adopter, serait une indication que, comme nous les jeunes, vous

tenez à l'avenir de la collectivité.

Quelque soit la réponse du conseil municipal,

j'aimerais, Monsieur le Maire, que ma requête ne devienne pas

lettre morte. C'est de tout urgencel

1- Révision de la syntaxe du texte

I Monsieur le Maire, Messieurs les Conseillers,

On a découvert certaine solutions au problème de la
S3 (6)

pollution de l'air. I Qu'attendons-nous pour les mettre en pra-

tique. I C'est le temps de passer à l'action. I Les pétitions et les

campagnes de sensibilisation ne suffit plus. I Il faut agir! I
S3 (1)

Prenons le cas des pharmacies Pharmapur, à Québec. I Cet

entreprise a prit l'initiative d'éliminer de ces étagères tout

les produits contenant du C.F.C., cet agent pollueur qui détruit

la couche d'ozone. | Pourquoi ne pas suivre cet exemple et, dans notre

municipalité, boycotter ce produit chimique qui cause la pollution

de l'air ? | Une tel solution pourrait vous semblez radical

mais, après tout, la qualité de notre air n'en dépent-elle pas? |

L'adopter, serait une indiquation* que, comme nous les jeunes, vous

tenez à l'avenir de la collectivité*. |

Quelque soit la réponse du conseil municipal,

j'aimerais, Monsieur le Maire, que ma requête* ne devienne pas
CT3 (7)

lettre morte. | C'est de tout urgence! |

2- Révision de la ponctuation du texte

! Monsieur le Maire, Messieurs les Conseillers,

On a découvert certaines solutions au problème de la
S3 (6)

pollution de l'air. ! Qu'attendons-nous pour les mettre en pro-

tique? ! C'est le temps de passer à l'action. ! Les pétitions et les
P1 (4)

campagnes de sensibilisation ne suffisent plus. ! Il faut agir! !
S3 (1)

Prenons le cas des pharmacies Pharmaprix, à Québec. ! Cet

entreprise a pris l'initiative d'éliminer de ces étagères tout

les produits contenant du C.F.C., cet agent pollueur qui détruit

la couche d'ozone. || Pourquoi ne pas suivre cet exemple et, dans notre

municipalité, boycotter ce produit chimique qui cause la pollution

de l'air ? || Une tel solution pourrait vous semblez radical,

P3 (8)

mais, après tout, la qualité de notre air n'en dépend-elle pas? ||

L'adopter serait une indication* que, comme nous, les jeunes, vous

P3 (À propos...)

P3 (10)

tenez à l'avenir de la collectivité*. ||

Quelque soit la réponse du conseil municipal,

j'aimerais, Monsieur le Maire, que ma requête* ne devienne pas

CT3 (7)

lettre morte. || C'est de tout urgence! ||

3- Révision de l'orthographe grammaticale du texte

! Monsieur le Maire, Messieurs les Conseillers,

/ On / @découvert certaines solutions au problème de la
S3 (6) N1

pollution de l'air. ! Qu' attendons - / nous / pour les mettre en pra-

(elles)
FP
tique? ! C'est le temps de passer à l'action. ! / Les pétitions et les
P1 (4) V (11)

(elles)
FP
campagnes de sensibilisation / ne suffisent plus. ! Il faut agir !
S3 (1) V8 (16)
+ AV1 (3)

Prenons le cas des pharmacies Pharmapur, à Québec. ! / Cette
V8 (14) H1 H4

(elle)
FS (CD)
entreprise / @pris l'initiative d'éliminer de ses étagères tous
V (11) H 32 GN 15
+ PP4 (1)

MP (il)
MS
les produits contenant du C.F.C., cet agent pollueur ! / qui / détruit
N5 H4 V7
+AV1 (8)

la couche d'ozone. || Pourquoi ne pas suivre ^{MS} cet exemple et, dans notre
H4

municipalité, boycotter ce produit chimique || // qui // **cause** la pollution

de l'air? || // Une telle ^(elle) solution / **pourrait** vous sembler radicale, ||
FS
GN (14) V6 (7) V 11 G2 P3 (8)
+ AV1 (1)

mais, après tout, la qualité de notre air n'en **dépend** - // elle // pas? ||
FS
V7
+ AV1 (4)

/ L'adopter / **serait** une indication* || que, comme nous, les jeunes, / vous /
P3 V8 (9) D P3 (10)
(À propos) + AV1 (9)

tenez à l'avenir de la collectivité*. ||
V4 (8) D
+ AV1 (1)

Quelle que **soit** // la réponse du conseil municipal, // ||
FS
GN (12) V8 (7)
+ AV1 (4)

/ j' / **aimerais**, Monsieur le Maire, || que / ma requête* / ne **devienne** pas
V1 D CT3 (7)
+ AV1 (1)

lettre morte. || C'est de toute urgence! ||
FS
GN 15

6

LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL, À L'ORIGINE D'UN OUTIL DE RÉVISION DE TEXTE

Le lien ferme établi entre l'outil d'apprentissage et l'outil de révision est une condition essentielle à l'acquisition d'une stratégie de révision, donc au développement de l'habileté à transférer les connaissances grammaticales.

La nécessité d'un outil qui rend effectives les stratégies de révision de texte

Il peut arriver aux élèves qui révisent «stratégiquement» leurs textes de rencontrer des règles qui ne sont pas ancrées solidement dans leur répertoire cognitif. Il leur faut donc un outil qui leur rappelle les règles à appliquer durant les diverses séquences du travail sur leurs textes.

Outre les règles générales dont ils doivent tenir compte, tantôt ils se retrouvent devant un sujet complexe, devant une particularité de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir ou devant une difficulté syntaxique relevant d'une erreur dans la structuration de la phrase; tantôt ils se questionnent sur l'accord d'un adjectif désignant une couleur ou sur l'accord de «tout» qui peut être un nom, un pronom indéfini, un déterminant, un adjectif ou un adverbe. Aussitôt ces cas relevés, les élèves auront avantage à se reporter immédiatement à un outil de référence qui leur soit familier et accessible et qui s'harmonise avec les stratégies de révision de texte apprises, en l'occurrence, *Le Référentiel grammatical*.

Il peut aussi arriver aux élèves de se heurter à des difficultés dont la solution dépend de règles qui font défaut à leur mémoire ou qui manquent à leur apprentissage. Cela peut se produire quand il est question, par exemple, d'accorder des adjectifs qui se rapportent de façon distributive à un nom, d'accorder un verbe avec un collectif de sens numéral ou avec des sujets joints par «comme, ainsi que...», d'accorder le participe passé d'un verbe pronominal ou, enfin, quand il s'agit d'utiliser le point-virgule et non pas la virgule.

Dans de telles situations, comme dans bien d'autres où il faudrait appliquer des règles encore plus élémentaires, les élèves ne peuvent, sans aide, réviser correctement leurs textes, même si ces règles leur ont déjà été enseignées et même s'ils suivent parfaitement les stratégies de révision.

Afin de dynamiser le mouvement de va-et-vient qui, dans la mémoire des élèves, s'effectue entre ce qu'ils ont appris et ce qu'ils écrivent ou révisent, un autre outil s'impose. Cet outil, tout en les incitant à se questionner, leur rappellera trois choses importantes, soit :

- la place de la révision de l'orthographe grammaticale, de la syntaxe et de la ponctuation dans le processus rédactionnel;
- les éléments à réviser dans chaque phrase;
- l'endroit précis où, dans leur outil de référence, ils peuvent trouver les réponses à leurs interrogations.

Il faut que les élèves disposent d'un outil «**organisateur de la révision**» qui complète celui qui leur sert en tant qu'**organisateur de l'apprentissage des connaissances**, *Le Référentiel grammatical*.

Le tableau démontre de façon synthétique la nécessité de recourir à ces deux types d'outils.

NÉCESSITÉ D'UN OUTIL DE RÉVISION DE TEXTE

OUTIL ORGANISATEUR DE L'APPRENTISSAGE DES CONNAISSANCES GRAMMATICALES	PROCESSUS MENTAL	OUTIL ORGANISATEUR DE LA RÉVISION DES ÉLÉMENTS GRAMMATICaux
• Pour donner une vision globale et explicite de l'ensemble des connaissances à acquérir. • Pour organiser l'apprentissage en rassemblant en catégories les différentes connaissances à acquérir.	Pour faire le lien (mouvement de va-et-vient) entre l'acquisition des connaissances et leur transfert.	• Pour expliciter et rendre accessibles toutes les stratégies de révision. • Pour organiser la révision en rappelant les éléments à réviser, en dirigeant l'autocorrection et en rendant rapide et efficace sa réalisation.

Tableau 16

Ainsi, dans chacune des phases du processus de révision de leur texte sur le plan grammatical, (analyse de la phrase, détection, identification des fautes et correction de ces dernières), les élèves pourront disposer de moyens concrets les aidant à réaliser leur travail. Ils pourront alors mesurer la somme d'efforts demandés pour accomplir leur révision, évaluer leur degré d'habileté à réviser et découvrir les causes exactes des difficultés qu'ils ont rencontrées tout au long du processus de révision.

Enfin, ils pourront appliquer les stratégies cognitives et métacognitives qu'engendrent les moyens didactiques qui leur sont proposés.

UN MOYEN POUR CHACUNE DES PHASES DU PROCESSUS DE RÉVISION D'UN TEXTE SUR LE PLAN GRAMMATICAL

PHASE DU PROCESSUS DE RÉVISION	MOYEN	NIVEAU DES STRATÉGIES
Analyse, détection et identification des erreurs	<i>Outil de révision</i> • Processus de révision de texte • Stratégies de révision • Questionnement méthodique • Éléments à réviser	Cognitives
Correction des fautes et justification de la correction	<i>Référentiel grammatical</i> • Repérage facile des règles à appliquer	Cognitives
Prise de conscience de son habileté à écrire et à s'autocorriger	<i>Grille de révision (Organigramme)</i> • Mesure des efforts nécessaires pour accomplir la révision, évaluation du savoir-réviser et découverte des causes exactes des difficultés rencontrées tout au long du processus de révision.	Métacognitives

Tableau 17

Le présent chapitre présente de façon sommaire les caractéristiques d'un outil qui organise la révision de texte, un outil qui, en somme, complète les stratégies de révision proposées et qui incite les élèves non seulement à recourir au *Référentiel grammatical* pour s'autocorriger, mais à le faire de façon efficace. Il s'agit de l'*Outil de révision de texte*, lequel comprend les étapes de relecture et les stratégies de révision de la syntaxe, de la ponctuation et de l'orthographe grammaticale.

Les étapes du processus rédactionnel

L'élève qui écrit a besoin qu'on lui indique les différentes étapes de la production d'un texte et que celles-ci soient situées à l'intérieur d'une démarche globale. Même si ces étapes sont déjà enseignées et apprises, nous trouvons important qu'elles soient rassemblées et synthétisées dans un guide destiné aux élèves qui planifient, qui rédigent et qui révisent leurs textes. Nous appelons cette démarche «*Les étapes du processus rédactionnel*» et nous proposons à l'enseignante ou l'enseignant de la présenter aux élèves pour leur rappeler les éléments à considérer lors des trois phases de la production d'un texte, soit la **planification**, la **rédaction** et la **révision**.

- Lors de la planification de leur texte, les élèves doivent :
 - examiner les exigences particulières de la situation de communication ainsi que leur intention d'écriture;
 - définir le rapport qu'ils ont, comme émetteurs, avec les personnes à qui ils s'adressent;
 - établir la manière dont ils veulent traiter le sujet choisi, c'est-à-dire l'univers particulier à créer, ainsi que la façon dont ils veulent organiser leur texte;
 - élaborer un plan organisateur de leur texte et y greffer leurs premières idées.
- Quand ils écriront leur texte, afin de bien communiquer leurs idées (sentiments, goûts, informations, faits, actions, opinions, arguments, etc.), ils devront être attentifs, tout au long de la rédaction, à la pertinence de ce qu'ils écrivent, à la relation entre les idées communiquées et à l'enchaînement logique de celles-ci. Ils devront se reporter régulièrement à leur plan initial. Enfin, ils se rappelleront que toute modification de leur texte doit avoir pour but d'assurer la clarté de son organisation, d'améliorer son contenu et d'enrichir le vocabulaire utilisé.

- Pour réviser le contenu de leur texte, les élèves se serviront de leur *Outil de révision de texte* dans lequel on leur indique la démarche suivante :
 - réviser le choix de leurs idées (leur pertinence, leur précision et les relations existant entre elles, avec le sujet, avec la situation de communication);
 - s'interroger sur la façon dont les idées sont articulées dans les phrases, sur les moyens qu'ils prennent pour suggérer la relation entre ces idées et sur la logique de la disposition des idées dans le texte;
 - revoir l'organisation de leur texte (introduction, développement en paragraphes, conclusion);
 - réviser la formulation de leurs idées et le vocabulaire, afin de vérifier si les mots dont ils se servent sont justes, précis, variés (synonymes), s'ils permettent de bien nuancer leurs affirmations (adverbes, adjectifs, déterminants, etc.) et, au besoin, s'ils sont suffisamment évocateurs;
 - réviser la construction de leurs phrases sur les plans de la syntaxe et de la ponctuation;
 - réviser l'orthographe grammaticale (les accords en genre et en nombre dans les différentes composantes de chacune des phrases, la conjugaison des verbes, les accords des verbes avec leur sujet);
 - réviser l'orthographe d'usage dans chacune des phrases.

La révision de la syntaxe

Au moment où les élèves révisent leur texte, n'ont-ils pas besoin d'orienter leur questionnement, de concentrer leur attention sur des types d'erreurs qu'ils doivent corriger (fautes relatives à une mauvaise concordance des modes et des temps de deux verbes, emploi erroné d'un pronom ou mauvaise utilisation de la négation, etc.)?

Les informations que les élèves doivent traiter mentalement pour effectuer leur travail de révision sont tellement nombreuses et variées qu'il est nécessaire de les synthétiser et de les présenter sous une forme qui les rende plus accessibles.

Comment les élèves vont-ils aborder la révision des phrases sur le plan de la syntaxe? Quelles sont les étapes à suivre pour qu'ils accomplissent méthodiquement cette phase de révision de leur texte? Quels sont les principaux éléments d'ordre syntaxique qu'ils doivent observer? À quoi se référeront-ils pour détecter et corriger leurs fautes?

Les réponses à toutes ces questions se trouvent dans l'*Outil de révision de texte* où l'on décrit les étapes de la stratégie de révision de la syntaxe déjà enseignée et mise en pratique. En effet, grâce à cet outil, les élèves pourront se rappeler non seulement la démarche à suivre pour accomplir leur tâche (les trois temps et les quatre mouvements), mais aussi les endroits précis du *Référentiel grammatical* auxquels ils devront se reporter pour s'autocorriger (couleur rose et codes S1, S2 et S3).

La révision de la ponctuation

Comment analyser le contenu des phrases pour en réviser la ponctuation? Tel ou tel autre signe de ponctuation est-il à conserver, à ajouter, à soustraire, à déplacer, à remplacer par un autre? À quel endroit précis dans *Le Référentiel grammatical* les élèves peuvent-ils se référer pour avoir de plus amples renseignements sur l'emploi d'un signe donné, pour trouver des exemples qui guident leur raisonnement et qui les aident à dissiper leur doute? Les élèves ont besoin d'informations afin d'accomplir de façon plus méthodique leur travail de révision; de plus, ces informations leur rappelleront les règles qu'ils ont déjà apprises et qu'ils doivent maintenant appliquer.

L'*Outil de révision de texte* propose aussi un tableau où *La stratégie de révision de la ponctuation* déjà apprise est synthétisée pour les élèves. Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, les trois temps représentent les étapes à suivre pour analyser le contenu de la phrase à ponctuer ainsi que la position du signe ou des signes de ponctuation à utiliser, alors que les quatre mouvements représentent les actions à poser pour corriger, s'il y a lieu, la ponctuation de la phrase.

Les codes P1, P2 et P3 et la couleur rose du tableau indiquent aux élèves les endroits exacts où ils peuvent, dans *Le Référentiel grammatical*, trouver les réponses à leurs interrogations.

La révision de l'orthographe grammaticale

L'*Outil de révision de texte* reprend aussi *La stratégie de révision de l'orthographe grammaticale* que nous avons décrite dans le chapitre précédent. Pour les mêmes raisons que celles évoquées ci-dessus, nous croyons qu'au moment de la révision de leur texte, les élèves peuvent avoir besoin de se rappeler les étapes de la stratégie à suivre, les questions à se poser et les éléments à réviser pour corriger les erreurs qu'ils auront relevées.

Quel est ou quels sont les mots qui expriment l'action dans la phrase? Quelle question poser pour déterminer le sujet? Comment s'y prendre pour identifier les différentes fonctions grammaticales des mots ou des groupes de mots dans la phrase?

Quel est le genre et le nombre du sujet, des noms dans le groupe sujet, des noms dans le groupe complément? Quel moyen prendre pour déterminer avec certitude le genre de ces noms? L'accord de ces noms relève-t-il des règles générales (genre et nombre) ou de règles particulières (noms propres, noms d'origine étrangère, noms composés)? Quels sont les mots qui se rapportent aux noms des groupes sujet, complément ou attribut? L'accord de ces mots (les déterminants, les adjectifs, les adjectifs désignant une couleur, les adjectifs composés, etc.) relève-t-il des règles générales (genre et nombre) ou de règles particulières?

De quel(s) mot(s) est composé le sujet qui détermine l'accord du verbe et quelle position occupe-t-il par rapport à ce dernier? Le verbe à accorder est-il conjugué à un temps simple ou à un temps composé? Est-il régulier ou bien irrégulier? Si le verbe est conjugué à un temps composé, comment former ce temps? Le participe passé s'accorde-t-il ou non? Y a-t-il dans la proposition un verbe dont le temps de conjugaison dépend de celui d'un autre verbe dans la phrase?

Y a-t-il dans la phrase des homophones ou d'autres mots qui sont mal orthographiés? (N'oublions pas que la révision de l'orthographe d'usage a aussi son importance dans l'ensemble du processus de révision d'un texte.)

Voilà autant de questions qui peuvent surgir dans la tête des élèves au moment de la révision. Selon nous, ils ont besoin qu'on suscite l'activité de leur mémoire en la nourrissant d'informations. Celles-ci leur permettront d'effectuer méthodiquement leur révision. Par elles, les élèves découvriront que les règles qu'ils doivent appliquer sont tout simplement celles qu'ils ont déjà apprises.

L'organigramme du *Référentiel grammatical*

Finalement, dans l'*Outil de révision de texte*, nous retrouvons un organigramme schématisant le contenu du *Référentiel grammatical*, outil qui sert à la fois à l'apprentissage organisé des règles grammaticales et à leur application en situation d'écriture.

La présentation de cet organigramme, dont les couleurs sont les mêmes que celles du *Référentiel grammatical*, poursuit trois objectifs principaux.

- Rendre encore plus évident le lien ferme qui existe entre l'outil d'apprentissage et l'outil de révision.
- Démontrer aux enseignantes, aux enseignants et aux élèves que la multitude des règles grammaticales à enseigner et à apprendre forment un réseau dans lequel les unes sont reliées aux autres de façon cohérente. Découvrir la nature et la logique de ces liens, c'est se rendre compte qu'outre les règles de la ponctuation et de la syntaxe à appliquer et les confusions homophoniques à éviter, la grammaire s'articule autour d'une série de règles qui se résument en une seule grande règle : accorder des mots avec d'autres mots. Une telle perspective pourrait atténuer, chez les pédagogues comme chez les élèves, la tendance à considérer la grammaire française comme un ensemble complexe et inextricable de règles. En conséquence, les enseignants la présenteraient et l'expliqueraient en faisant ressortir les liens qui en assurent la cohérence, et les élèves seraient plus motivés à l'apprendre et à la maîtriser.
- Illustrer la compatibilité de l'*Outil de révision de texte* avec certains principes de la psychologie cognitive et, également, avec une autre théorie selon laquelle, suivant leur mode d'apprentissage, les élèves peuvent être classés en deux catégories : les séquentiels et les simultanés. À l'aide de l'organigramme, les simultanés qui maîtrisent déjà les étapes des trois stratégies pourront trouver plus rapidement dans l'outil les informations leur permettant de réviser leur texte.

En somme...

L'*Outil de révision de texte* offre aux élèves les points de repère nécessaires à l'apprentissage du transfert informé. Plus les élèves y ont recours, plus ils développent leur capacité de transférer spontanément les connaissances acquises et plus ils atteignent le degré d'automatisme tant souhaité en écriture.

7

LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL ET L'APPRENTISSAGE DE LA RÉVISION DE TEXTE

On a beau expliquer aux élèves des notions et des règles, leur apprendre à les appliquer lors d'exercices systématisés et leur demander de les transférer dans un contexte plus large d'écriture, plus souvent qu'autrement, tout ce travail finit par ressembler au défrichement et au labourage d'un champ qu'on enseme, mais qu'on néglige d'irriguer.

Favoriser chez les élèves le transfert des connaissances de base implique que l'on enseigne la révision, c'est-à-dire qu'on en planifie l'apprentissage et qu'on l'évalue.

Planifier l'apprentissage de la révision

Le moyen le plus traditionnellement utilisé pour assurer l'apprentissage des connaissances de base consiste à mettre les élèves dans des situations où ils ont à appliquer les règles présentées. Or, compte tenu des résultats que nous connaissons quant à l'habileté des élèves à transférer ces connaissances, force est de constater qu'un tel moyen ne produit pas les effets escomptés.

L'enseignement de la grammaire ne peut se restreindre à ce genre d'exercices. Apprendre la grammaire, c'est non seulement apprendre le code à respecter pour écrire sans fautes, c'est aussi et surtout apprendre un mode de raisonnement qui permette de comprendre «pourquoi» il faut appliquer telle règle plutôt que telle autre. Mais comment les élèves peuvent-ils raisonner de la sorte si l'enseignement de la grammaire n'est pas orienté vers l'autocorrection et si l'apprentissage de la révision n'occupe pas une place centrale dans l'ensemble des objectifs de cet enseignement?

Nous estimons qu'un apprentissage qui commence par l'acquisition des connaissances et qui se poursuit jusqu'à l'appropriation d'une démarche d'autocorrection peut se réaliser à travers différents types d'exercices menant graduellement de la reconnaissance d'une notion ou d'une règle à la révision du texte.

Il importe donc de planifier l'apprentissage de la révision de façon à ne pas détacher les connaissances acquises des habiletés supérieures auxquelles elles sont destinées. Il est impératif que les activités conçues pour l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire mettent les notions et les règles qu'elles présentent en relation avec un ensemble d'habiletés hiérarchiques que les élèves doivent développer.

Dans cette perspective, entre les exercices de grammaire que les élèves effectuent pour acquérir des connaissances et les exercices d'écriture contextuelle qui représentent l'aboutissement de cet apprentissage, il ne doit exister aucun fossé méthodologique. Il faut donc placer les élèves dans des situations précises qui leur permettent de percevoir la relation de continuité essentielle entre le processus d'apprentissage des règles de la grammaire et le processus de transfert des connaissances acquises.

Les deux tableaux suivants illustrent la différence entre une planification de l'apprentissage de la grammaire qui ne tient pas compte de l'apprentissage de l'habileté à transférer les connaissances et une planification qui en considère l'importance.

**PLANIFICATION D'UN APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE
QUI NE TIENT PAS COMPTE DE L'IMPORTANCE DE
L'APPRENTISSAGE DU TRANSFERT**

CONNAISSANCES		TRANSFERT
APPRENTISSAGE	APPRENTISSAGE	APPLICATION
COMMENT	COMMENT	FINALITÉ
Acquisition Compréhension Application	?	Écrire sans fautes d'ordre grammatical

Tableau 18

**PLANIFICATION D'UN APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE QUI
CONSIDÈRE L'IMPORTANCE DE L'APPRENTISSAGE DU TRANSFERT**

CONNAISSANCES		TRANSFERT
APPRENTISSAGE	APPRENTISSAGE	APPLICATION
COMMENT	COMMENT	FINALITÉ
Acquisition Compréhension Application	<i>Recueil d'exercices dans lequel les activités mènent à l'appropriation des stratégies de révision de texte</i>	Écrire sans fautes d'ordre grammatical

Tableau 19

Effectivement, les types d'exercices que nous recommandons à l'enseignante ou à l'enseignant dans le *Recueil d'exercices* devraient se distinguer des autres par leur caractère évolutif, c'est-à-dire leur capacité de tenir compte des deux apprentissages essentiels au transfert des connaissances grammaticales, soit l'apprentissage des connaissances elles-mêmes et l'apprentissage de la révision de ces connaissances dans un contexte d'écriture signifiant. Leur portée ne se limitera donc pas à la simple application des règles grammaticales et l'ordre dans lequel ils se présenteront, mais mettra en évidence le fait que les notions et les règles grammaticales sont au service de l'écriture.

Implications pédagogiques de la planification de l'apprentissage de la révision

La façon la plus traditionnelle et la plus répandue d'enseigner la grammaire consiste à répartir les notions et les règles sur les diverses étapes du calendrier scolaire. Si, par exemple, l'enseignante ou l'enseignant prévoit enseigner la règle de «tout» à la quatrième étape de l'année scolaire, ses élèves ne disposeront que de deux mois pour apprendre à appliquer cette règle et à transférer cet apprentissage dans un texte long à produire. Conséquemment, ces mêmes élèves peuvent, au cours des trois premières étapes de l'année, commettre des fautes relatives à la règle de «tout» sans que l'enseignante ou l'enseignant intervienne de façon significative, puisque l'on considère que cet apprentissage est encore à venir.

Étant donné que l'apprentissage du transfert d'une règle grammaticale nécessite plus que des explications et des exercices d'application, ce type de planification ne peut être retenu. Nous favorisons plutôt une planification de l'apprentissage de la grammaire qui prévoit le plus tôt possible au début de l'année scolaire le rappel des connaissances antérieures, la compréhension des nouvelles règles (celles du programme de l'année en cours) et l'application de celles-ci dans des phrases isolées. Selon une telle planification, les trois premiers mois de l'année scolaire seront surtout consacrés à l'acquisition de nouvelles connaissances.

De la sorte, dès les premiers mois de l'année, les élèves auront vu et compris toutes les notions et les règles inscrites au programme. Durant le reste de l'année, leur attention sera davantage centrée sur l'application de ces règles dans des situations plus étendues, plus vivantes que celles qui auront été artificiellement créées pour les besoins des apprentissages séquentiels. À ce moment, les exercices d'analyse, de détection de fautes et d'application des stratégies de révision dans des situations concrètes seront préférés à toute autre forme d'exercices.

À première vue, la réalisation d'une telle tâche pourrait sembler impossible à l'enseignante ou à l'enseignant. Cependant, en raison des caractéristiques pédagogiques du *Référentiel grammatical* et de la répartition des notions et des règles grammaticales tout au long du cheminement scolaire des élèves, nous croyons que cette tâche est vraiment réalisable.

1- Les caractéristiques pédagogiques du Référentiel grammatical

Il est reconnu, en pédagogie, que le traitement d'une information se rapportant à un ensemble structuré est beaucoup plus facile que le traitement d'une information isolée ou dont l'appartenance à un ensemble n'est pas évidente. Or, dans *Le Référentiel grammatical*, les éléments notionnels sont organisés de façon à ce qu'on puisse les aborder en considérant leur appartenance à **une catégorie de connaissances**. Non seulement les élèves peuvent y situer rapidement leurs acquis antérieurs, mais ils peuvent aussi y trouver les nouvelles connaissances, celles de l'année en cours, dans un ordre qui favorise un apprentissage non fragmenté.

À titre d'exemple, voyons comment l'enseignante ou l'enseignant qui mise sur cette caractéristique fondamentale du *Référentiel grammatical* procédera pour enseigner les règles d'accord du participe passé à des élèves de troisième secondaire.

- L'enseignant active les connaissances antérieures des élèves pour en arriver à faire voir que, dans une phrase, le participe passé peut se retrouver dans l'une ou l'autre des situations suivantes :
- il peut être employé seul et, dans ce cas, il s'accorde comme un adjectif, c'est-à-dire avec le nom ou le pronom auquel il se rapporte;
- il peut être employé avec un verbe d'état (incluant l'auxiliaire être) et dans ce cas, il s'accorde avec le sujet du verbe;
- il peut être présent dans un verbe pronominal à un temps composé (cas abordés en 5^e secondaire);
- il peut être employé avec l'auxiliaire avoir et, dans ce cas, il peut s'accorder avec le complément direct ou rester invariable.

- Il situe les connaissances catégorisées (antérieures et nouvelles) dans *Le Référentiel grammatical* :
 - en expliquant la façon selon laquelle elles sont organisées (tableaux, codes et sous-codes);
 - en expliquant les exemples qui s'y trouvent;
 - en donnant d'autres exemples, aussi variés que possible, qu'il aura préparés en vue de la séance d'explication (phrases types, phrases extraites de textes d'élèves, phrases rapportées par les élèves eux-mêmes).
- Il donne une variété d'exercices d'application en rapport avec les nouvelles connaissances.
- Il donne des exercices d'analyse grammaticale et de détection de fautes (dans des phrases isolées ou dans des courts textes) en rapport avec les connaissances en question (antérieures et actuelles).

Les trois premières interventions, celles qui concernent l'acquisition et l'application des connaissances, peuvent être réalisées dans un laps de temps assez court, au tout début de l'année. Par contre, la quatrième intervention, celle qui oriente l'apprentissage vers le transfert des connaissances, peut être réalisée et répétée aussi souvent que possible durant les autres mois de l'année scolaire.

De la même façon, tous les autres éléments d'apprentissage inscrits au programme de l'année en cours seront abordés dans le *Recueil d'exercices* en procédant par catégorie de connaissances plutôt que notion par notion.

2- Les programmes de grammaire à travers les années du primaire et du secondaire

Une analyse des programmes des niveaux primaire et secondaire nous révèle que la quantité de nouvelles notions prévues pour chaque degré scolaire n'est pas considérable au point qu'il soit nécessaire de les échelonner sur les dix mois de l'année scolaire.

Comme le montre le tableau suivant, les éléments notionnels contenus dans le programme de grammaire sont répartis de façon telle qu'approximativement 30% de l'ensemble des connaissances grammaticales est déjà vu à la fin de la 6^e année du primaire; 10% de nouvelles connaissances s'y ajoutent à la fin de la 1^{re} année du secondaire, 20% à la fin de la 2^e année du secondaire, 10% à la fin de la 3^e année du secondaire, 20% à la fin de la 4^e année du secondaire et 10% à la fin de la 5^e année du secondaire.

RÉPARTITION DES ÉLÉMENTS NOTIONNELS DANS LES PROGRAMMES DE GRAMMAIRE

NIVEAU D'ÉTUDE	%	% CUMULATIF										
		10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	TOTAL
Fin des études primaires	30											30
1 ^{re} secondaire	10											40
2 ^e secondaire	20											60
3 ^e secondaire	10											70
4 ^e secondaire	20											90
5 ^e secondaire	10											100

Tableau 20

Cette répartition montre bien que les connaissances grammaticales sont présentées de façon progressive aux élèves; elle nous incite à croire que les lacunes dans l'apprentissage de la grammaire ne sont pas tant liées à la quantité d'éléments nouveaux à assimiler chaque année qu'à la façon dont ces éléments sont appris.

Prenons comme exemple une enseignante ou un enseignant de première secondaire qui a une connaissance globale de l'ensemble des programmes de grammaire et qui sait que toutes les règles grammaticales générales sont apprises et appliquées à la fin de la sixième année du primaire. Elle ou il se rend compte à quel point il est futile de revenir sur l'application de ces mêmes règles dans des exercices où des phrases isolées se succèdent.

En orientant ses interventions vers l'apprentissage du transfert des connaissances, elle ou il réactivera les connaissances antérieures de ses élèves à travers des activités d'analyse grammaticale, de détection de fautes, d'application de la démarche de révision et d'autocorrection.

Évaluer l'apprentissage de la révision

Comme on peut le constater, il existe une relation significative et dynamique entre les stratégies qui ont conduit à la conception du *Référentiel grammatical* et celles qui permettent son utilisation pour la révision d'un texte sur le plan grammatical. Cette relation est une source d'interventions pédagogiques précises dont les objectifs iront de l'apprentissage des connaissances par les élèves jusqu'à l'évaluation, formative et sommative, de l'habileté «savoir-réviser».

1. Évaluation formative

Entre l'apprentissage d'une habileté et son acquisition, il y a toujours une phase de régulation de l'apprentissage et de l'enseignement. En conséquence, il devient évident que l'évaluation formative de l'apprentissage de la révision doit porter sur :

- la capacité des élèves à déchiffrer l'ordre didactique selon lequel *Le Référentiel grammatical* est conçu et à y trouver toutes les informations désirées;
- la capacité des élèves à généraliser l'application d'une règle donnée et à distinguer les cas généraux et les cas particuliers;
- la capacité des élèves à raisonner à partir de procédures et de questions précises;

- la capacité des élèves à détecter des fautes qu'eux-mêmes sont portés à commettre;
- la capacité des élèves à appliquer dans de courts textes l'ensemble des connaissances acquises;
- la capacité des élèves à utiliser les stratégies de révision dans une phrase, puis dans un texte court, ainsi que leur capacité à utiliser leur outil de référence pour s'autocorriger;
- la capacité des élèves à utiliser les stratégies de révision et leur outil de référence pour identifier les fautes grammaticales contenues dans le texte long d'un pair;
- la capacité des élèves à utiliser les stratégies de révision et leur outil de référence pour identifier et pour corriger les fautes grammaticales contenues dans leur propre texte long.

Toutes ces séquences d'évaluation formative impliquent des actes pédagogiques qui permettent à l'enseignante ou à l'enseignant d'intervenir autant à propos de l'application de la démarche d'autocorrection (résultat-processus) qu'à propos de la nature des fautes commises (résultat-produit) par leurs élèves.

En pratique, évaluer l'apprentissage de la révision suppose que l'enseignante ou l'enseignant corrige non seulement le résultat de l'autoquestionnement de ses élèves, mais aussi l'autoquestionnement lui-même. Que ce soit par des interventions individuelles ou collectives, elle ou il devra inciter ses élèves à justifier ce qu'ils font, à expliciter leur raisonnement.

Ainsi, lors de la rédaction de productions écrites en rapport avec les types de textes au programme, l'enseignante ou l'enseignant pourra demander que ses élèves laissent sur leur brouillon des marques témoignant de leur révision. Les traces du raisonnement suivi (stratégies de révision) pour détecter et corriger leurs fautes, ou tout simplement l'inscription des codes et des sous-codes du *Référentiel grammatical* utilisés pour retrouver les informations ayant servi à l'autocorrection pourraient

devenir des exigences qui seraient maintenues tant et aussi longtemps que les élèves commettraient des fautes.

2. Évaluation sommative

Le but ultime de l'apprentissage des connaissances grammaticales demeure le transfert de celles-ci dans les textes que les élèves produisent de façon autonome.

Il est primordial de s'assurer que les fautes qui restent dans les textes des élèves ne sont pas dues à de l'inattention ou à un manque de volonté de s'autocorriger. Lors de la correction par l'enseignante, l'enseignant, nous recommandons qu'ils remettent au professeur leur texte accompagné du brouillon. Les marques laissées sur le brouillon révéleront dans quelle mesure ils se sont servis d'une ou des stratégies de révision afin de présenter un texte exempt de fautes.

L'évaluation de leur travail de révision, partie intégrante du processus rédactionnel, est de nature à motiver les élèves à revenir sur leur texte une fois celui-ci composé. Elle devrait les inciter à accorder autant d'importance à la qualité de la langue qu'aux autres aspects de la communication écrite.

Imposer ou ne pas imposer les marques de révision et d'autocorrection?

Comme nous l'avons indiqué précédemment, les élèves apprennent progressivement à rédiger et à réviser leurs textes. Leurs phrases se complexifient et s'enrichissent, leur style se raffine d'une année à l'autre et leur capacité de raisonnement se développe au fur et à mesure que leur répertoire cognitif s'enrichit. Or, cette progression varie d'un élève à l'autre. Alors que l'apprentissage des connaissances et du transfert de celles-ci semble terminé pour les uns, il peut être incomplet ou ralenti pour les autres.

Nos stratégies de révision de texte s'articulent autour de l'essentiel du contenu grammatical prescrit par les programmes des différents niveaux d'étude. De ce fait, elles s'adressent à la majorité des élèves, dont la moyenne de fautes d'ordre grammatical demeure trop élevée. Nous recommandons donc son application systématique dès le début du secondaire. Cependant, graduellement, surtout vers la fin du secondaire, nous suggérons aux enseignantes et aux enseignants d'user de leur jugement afin d'éviter aux élèves qui maîtrisent les stratégies de révision l'exécution d'une tâche inutile. Nous les invitons à intervenir auprès d'eux de la façon qu'elles ou ils estiment la plus appropriée.

Rappelons que les stratégies que nous proposons demeurent un moyen et non pas une fin. C'est pourquoi nous croyons qu'il faut permettre aux élèves dont la capacité de transfert spontané atteint un niveau satisfaisant de procéder à la révision de leur texte à leur rythme et suivant une démarche qui leur soit adaptée.

D'ailleurs, les pédagogues s'entendent sur le fait que, dans une classe, on rencontre habituellement quatre groupes de scripteurs, soit :

- groupe I : les élèves qui maîtrisent leurs connaissances et qui les appliquent; leur capacité de transfert spontané de ces connaissances atteint un point tel que leur révision semble s'effectuer de façon non informée ou simultanée;
- groupe II : les élèves qui maîtrisent leurs connaissances, mais qui ne les appliquent pas; leur capacité de transfert spontané doit encore être appuyée par l'apprentissage du transfert informé;
- groupe III : les élèves qui ne maîtrisent pas leurs connaissances et qui ne les appliquent pas; ils ne peuvent faire ni de transfert spontané ni de transfert informé de ces connaissances non maîtrisées;
- groupe IV : les élèves qui ne maîtrisent pas leurs connaissances, mais qui les appliquent inconsciemment ou par le fait du hasard; le transfert spontané qu'ils font de ces connaissances semble fragile et inconstant et leur capacité de transfert informé n'atteint pas un degré satisfaisant.

Les enseignantes et les enseignants connaissent le niveau de compétence de leurs élèves très tôt au début de l'année scolaire. Ils sont aptes à déterminer à quelle catégorie de scripteurs chacun d'eux appartient. Leurs exigences seront adaptées à la situation de chaque élève et à ce qu'ils attendent de lui. Les efforts demandés seront toujours fonction de la nécessité d'amener les élèves à un niveau de compétence élevé quant au transfert des connaissances grammaticales dans les productions écrites.

Le tableau suivant présente, pour chacun des quatre groupes de scripteurs décrits ci-dessus, les exigences relatives à l'application des stratégies de révision *En trois temps*, *quatre mouvements* et aux marques de révision à laisser sur le brouillon.

**GROUPES D'ÉLÈVES EN FONCTION DE LA MAÎTRISE ET DE L'APPLICATION
DES CONNAISSANCES ET EXIGENCES POSÉES LORS DE LA RÉVISION**

II	I
MAÎTRISE, MAIS NON-APPLICATION DES CONNAISSANCES	MAÎTRISE ET APPLICATION DES CONNAISSANCES
Groupe d'élèves qui maîtrisent les connaissances, mais qui ne les appliquent pas dans leurs productions écrites. Ces élèves devraient suivre les trois temps et les quatre mouvements de chacune des trois stratégies sans nécessairement inscrire les codes de référence sur leur brouillon.	Groupe d'élèves qui maîtrisent les connaissances et qui les appliquent dans leurs productions écrites. Ces élèves ne devraient pas être obligés d'appliquer les stratégies ni d'inscrire les marques de révision sur leur brouillon.
III	IV
NON-MAÎTRISE ET NON-APPLICATION DES CONNAISSANCES	NON-MAÎTRISE, MAIS APPLICATION DES CONNAISSANCES
Groupe d'élèves qui ne maîtrisent pas les connaissances et qui ne les appliquent pas dans leurs productions écrites. Ces élèves devraient améliorer leur apprentissage des connaissances et de l'analyse grammaticale. Ils devraient aussi appliquer, de façon systématique, les temps et les mouvements des trois stratégies jusqu'à ce qu'ils atteignent le niveau de compétence désiré.	Groupe d'élèves qui ne maîtrisent pas les connaissances, mais qui les appliquent dans les productions écrites (inconsciemment ou par hasard). Ces élèves devraient améliorer leur apprentissage de l'analyse grammaticale. Ils devraient aussi appliquer, de façon systématique, les temps et les mouvements des trois stratégies jusqu'à ce qu'ils atteignent le niveau de compétence désiré.

Tableau 21

La révision d'un texte sur le plan des idées

Nous sommes conscients que la révision d'un texte vise l'amélioration de ce dernier sur plus d'un plan. Les élèves se relisent autant pour mieux préciser leurs idées ou leurs arguments et pour en modifier l'organisation que pour corriger leurs phrases sur le plan grammatical. Si, dans le présent guide, la révision du fond du discours écrit ne retient pas notre attention, loin de nous l'idée d'en diminuer l'importance. Au contraire, nous recommandons à l'enseignante et à l'enseignant de faire en sorte que les élèves apprennent aussi à réviser le contenu et l'organisation de leurs textes. Pour y parvenir, ils doivent connaître les principaux types d'erreurs qu'ils sont susceptibles de commettre en tant que scripteurs en apprentissage. Comme dans le cas de la syntaxe, de la ponctuation et de l'orthographe grammaticale, il est essentiel que les élèves puissent recourir à des stratégies qui les amènent à identifier les problèmes de fond rencontrés dans leurs textes et à y appliquer des solutions adéquates à partir de connaissances répertoriées dans un outil de révision (une sorte de tableau-solution) élaboré à cette fin. Ils pourraient alors agir sur leurs textes en remplaçant, en supprimant, en déplaçant les éléments problématiques ou en y ajoutant d'autres éléments.

Ainsi, tout au long de leur révision, les élèves devront faire des transferts informés de l'ensemble de leurs connaissances langagières. Cependant, comme ils ne peuvent réviser simultanément toutes les composantes de leurs textes, nous recommandons qu'ils procèdent dans l'ordre suivant :

- d'abord, ils travaillent sur le plan des idées : leur pertinence, leur clarté, leur articulation, leur agencement et leur cohérence les uns par rapport aux autres;
- ensuite, ils considèrent la syntaxe et la ponctuation de leurs phrases;
- enfin, ils se concentrent sur l'orthographe de leurs phrases.

Travailler en suivant cet ordre comporte de grands avantages : le fait de réviser la syntaxe et la ponctuation des phrases avant l'orthographe grammaticale permettra aux élèves d'améliorer encore l'expression et l'agencement des idées (1^{re} et 2^e étapes de la révision) et, par l'analyse qu'ils devront faire, de se préparer à la révision de l'orthographe grammaticale (3^e étape de la révision du texte).

Quelques remarques concernant les stratégies de révision d'un texte

Comme on a pu le constater, les stratégies que nous proposons pour réviser un texte consistent en des applications successives des trois stratégies de révision : révision de la syntaxe, de la ponctuation et de l'orthographe grammaticale. Les élèves comprendront que ces stratégies sont basées sur des questions à se poser et sur des opérations à effectuer, mais que, dans le cas d'un texte, le questionnement est continu et les actions sont répétitives. Ils en tireront profit au fur et à mesure qu'ils y auront recours; ils en viendront sûrement à préférer le gris des indices de révision qu'ils laissent sur leur brouillon au rouge des marques de correction apposées par leur enseignante ou leur enseignant.

Cependant, pour le bénéfice de toutes celles et de tous ceux qui s'engageront dans l'enseignement ou dans l'apprentissage de ces stratégies de révision, il nous semble important d'ajouter ici quelques remarques.

- L'apprentissage de l'analyse grammaticale et de l'analyse logique est d'une importance capitale pour l'application des stratégies proposées. Les élèves qui y ont recours doivent savoir comment identifier la nature et la fonction des mots dans leurs phrases et reconnaître les différentes propositions qui les constituent. L'enseignante ou l'enseignant les aidera à consolider ces apprentissages tout en mettant l'accent sur leur nécessité dans le processus de rédaction et de révision d'un texte.
- Il n'est sans doute pas nécessaire de rappeler à l'enseignante ou à l'enseignant que nous nous adressons à des élèves qui apprennent progressivement à écrire, qui acquièrent les connaissances grammaticales de façon cumulative et jamais définitive. Il se peut donc que, quant à certaines particularités de la grammaire française, notre stratégie semble imparfaite, incomplète ou même inutile à des scripteurs avancés dont le sens de l'écriture est plus inné qu'appris.

Fort heureusement, ces élèves existent dans nos classes, surtout à la fin du secondaire. Leur connaissance de la langue et la sûreté de leur pensée logique sont telles que le recours à des stratégies ponctuées de séquences préétablies pourrait les inhiber. Ces élèves maîtrisent bien leur propre démarche d'autocorrection et sont déjà motivés à écrire sans fautes.

- Il est recommandé d'appliquer de façon systématique les stratégies de révision de texte dès le début du secondaire, mais il n'est pas dit que, graduellement, surtout vers la fin du secondaire, rien ne pourrait être fait pour en simplifier la procédure.

Par exemple, dans les phrases :

Qu'attendons-nous pour les mettre en pratique? Nous devrions passer à l'action.

Une fois les verbes identifiés et les sujets soulignés, il ne serait pas nécessaire d'analyser les autres mots de ces phrases. Les élèves expérimentés deviennent aptes à vérifier visuellement et rapidement les accords, les homophones et l'emploi des signes de ponctuation. Il faut donc faire confiance aux élèves qui démontrent leur capacité à analyser et à corriger leurs phrases de façon spontanée. Nous leur demanderons, par contre, de concentrer leur attention sur des phrases plus complexes, celles où il est plus difficile d'identifier d'un simple coup d'oeil les différentes règles à appliquer. De la sorte, le texte révisé sera moins chargé d'indices et la réalisation des étapes de la procédure beaucoup moins astreignante.

Rappelons que nous avons déjà illustré au chapitre 5 le travail de révision effectué, à l'aide de la stratégie *En trois temps, quatre mouvements*, par un élève expérimenté.

Liste des actions à poser pour l'enseignement de la grammaire et de la révision à l'aide du *Référentiel grammatical*

L'enseignante ou l'enseignant qui adopte *Le Référentiel grammatical* comme outil d'enseignement de la grammaire doit planifier toutes ses actions pédagogiques afin de s'assurer qu'elles s'orientent vers le but ultime de cet enseignement : le transfert des connaissances dans les productions écrites. Voici, dressée à partir des différents points dont nous avons traité précédemment, la liste de toutes ces actions :

- s'assurer que les élèves maîtrisent suffisamment le métalangage relié à leurs connaissances antérieures;

- si les élèves utilisent *Le Référentiel grammatical* pour la première fois, leur en faire une présentation détaillée portant d'abord sur ses objectifs; puis, afin qu'ils se familiarisent avec cet outil, leur décrire la façon dont les différentes catégories de connaissances y sont organisées de même que les moyens visuels utilisés pour leur faciliter le repérage de ces connaissances (couleurs, codes, sous-codes, tableaux, etc.);
- aussi souvent que nécessaire, leur montrer comment aborder les différents tableaux que contient *Le Référentiel grammatical*, à partir d'activités et d'exemples semblables à ceux présentés dans le *Petit Guide de l'utilisateur*;
- leur expliquer que cet outil est destiné aux élèves des cinq années du cours secondaire et que son utilisation peut se poursuivre au-delà de ce niveau d'enseignement;
- leur faire comprendre que toutes leurs connaissances grammaticales ne leur servent à rien si elles ne les amènent pas à écrire sans fautes; qu'en somme, leur apprentissage du code grammatical vise l'acquisition d'une démarche d'autocorrection structurée qu'il faut appliquer lors de la rédaction et lors de la révision finale d'un texte;
- en début d'année, réveiller dans leur mémoire les connaissances antérieures en leur demandant de les situer dans les divers tableaux du *Référentiel* et leur faire exécuter des exercices d'application de ces connaissances en les incitant à recourir au *Référentiel*;
- leur expliquer que les nouvelles notions seront étudiées pendant les premiers mois de l'année de façon à ce qu'ils consacrent le reste de l'année à effectuer des exercices visant le transfert de toutes leurs connaissances;
- au fur et à mesure que de nouveaux éléments de connaissances sont présentés :
 - rattacher les notions nouvelles (connaissances et stratégies) à l'outil de référence que constitue *Le Référentiel grammatical*;
 - donner aux élèves toute l'information requise sur les stratégies utilisées et sur leur utilité (organisation, généralisation et discrimination) dans le processus d'apprentissage;

- leur fournir plusieurs exemples de façon à préparer leur esprit à faire les apprentissages prévus (modelage);
 - leur proposer des exercices pour vérifier s'ils reconnaissent les notions et les règles apprises, s'ils sont capables de les retrouver dans l'outil de référence et de les appliquer dans des phrases isolées ou dans de courts textes;
- leur montrer par des exemples adéquats comment :
- analyser grammaticalement les mots ou groupes de mots dans une phrase;
 - analyser logiquement une phrase ou une suite de phrases dans un court texte;
 - détecter des fautes commises délibérément dans un texte;
- leur donner à faire des exercices d'analyse grammaticale et logique ainsi que de détection de fautes (connaissances nouvelles et antérieures);
- leur expliquer ou leur rappeler les stratégies de révision qu'ils doivent utiliser pour s'autocorriger de façon structurée; pour ce faire :
- leur expliquer ou leur rappeler qu'il est possible de réviser une phrase, aussi complexe soit-elle, à condition d'effectuer dans l'ordre les opérations de révision demandées;
 - leur montrer que la révision de toute phrase s'articule autour d'une série de règles qui leur indiquent comment accorder des mots avec d'autres mots;
 - leur faire comprendre que les stratégies de révision sont des moyens et non des fins, et qu'aussitôt qu'ils atteignent un niveau satisfaisant d'automatisme, l'application systématique des étapes de celles-ci cède la place à une application ponctuelle ou sporadique;

- leur démontrer que ceux et celles qui savent réviser leur texte améliorent indubitablement leur compétence en écriture;
- leur donner des exemples d'application des stratégies de révision *En trois temps, quatre mouvements*, en respectant la progression des difficultés dans les notions à réviser;
- leur faire écrire des textes courts (compositions, résumés ou dictées), puis leur faire appliquer les stratégies de révision en leur demandant de laisser les traces de cette révision, d'apporter les corrections nécessaires et de justifier ces dernières à partir du *Référentiel*;
- leur apprendre comment trouver les fautes grammaticales commises dans le texte d'un pair, anonyme ou identifié, et leur demander de justifier le relevé des fautes à partir de leur outil;
- leur apprendre comment tirer profit de l'évaluation de leur propre texte par un pair;
- leur faire évaluer leurs propres textes et leur demander de corriger les fautes trouvées en justifiant leurs corrections;
- leur montrer à se distancier de leur texte et à y revenir plus dispos pour une autocorrection encore plus efficace;
- agir en temps opportun pour régulariser l'enseignement et l'apprentissage de chacune des phases menant au transfert de leurs connaissances; selon les besoins, procéder par des interventions s'adressant à des individus ou à tout le groupe et insister davantage sur les fautes les plus courantes et sur les cas généraux plutôt que sur les cas particuliers;
- lors de la régulation, insister sur l'application de la démarche d'autocorrection (résultat-processus) autant que sur la nature des fautes commises (résultat-produit);

- lors de l'évaluation finale, tenir compte de la démarche d'autocorrection apprise en exigeant que les élèves travaillent sur leur brouillon et y laissent des marques justifiant les changements apportés à leurs textes; ces marques peuvent être le raisonnement suivi pour détecter et corriger les fautes ou, tout simplement, l'indication des endroits précis (codes et sous-codes du *Référentiel*) où ils ont trouvé chacune des informations ayant servi à l'autocorrection.

En somme...

Pour aider ses élèves à développer une habileté, il ne suffit pas à l'enseignante ou à l'enseignant de montrer les connaissances de façon organisée. Elle ou il doit leur donner des procédures et des modèles pour appliquer ces connaissances. Les activités planifiées et supervisées qu'elle ou il prévoit pour l'apprentissage doivent se terminer par des retours systématiques sur le processus d'apprentissage.

Le tableau suivant montre que les trois outils présentés dans ce guide sont des moyens didactiques organisateurs de l'apprentissage des connaissances grammaticales et de la révision de texte et que ces outils se situent au coeur d'une didactique renouvelée de l'enseignement de la grammaire orienté vers le transfert des connaissances.

UNE DIDACTIQUE RENOUVELÉE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

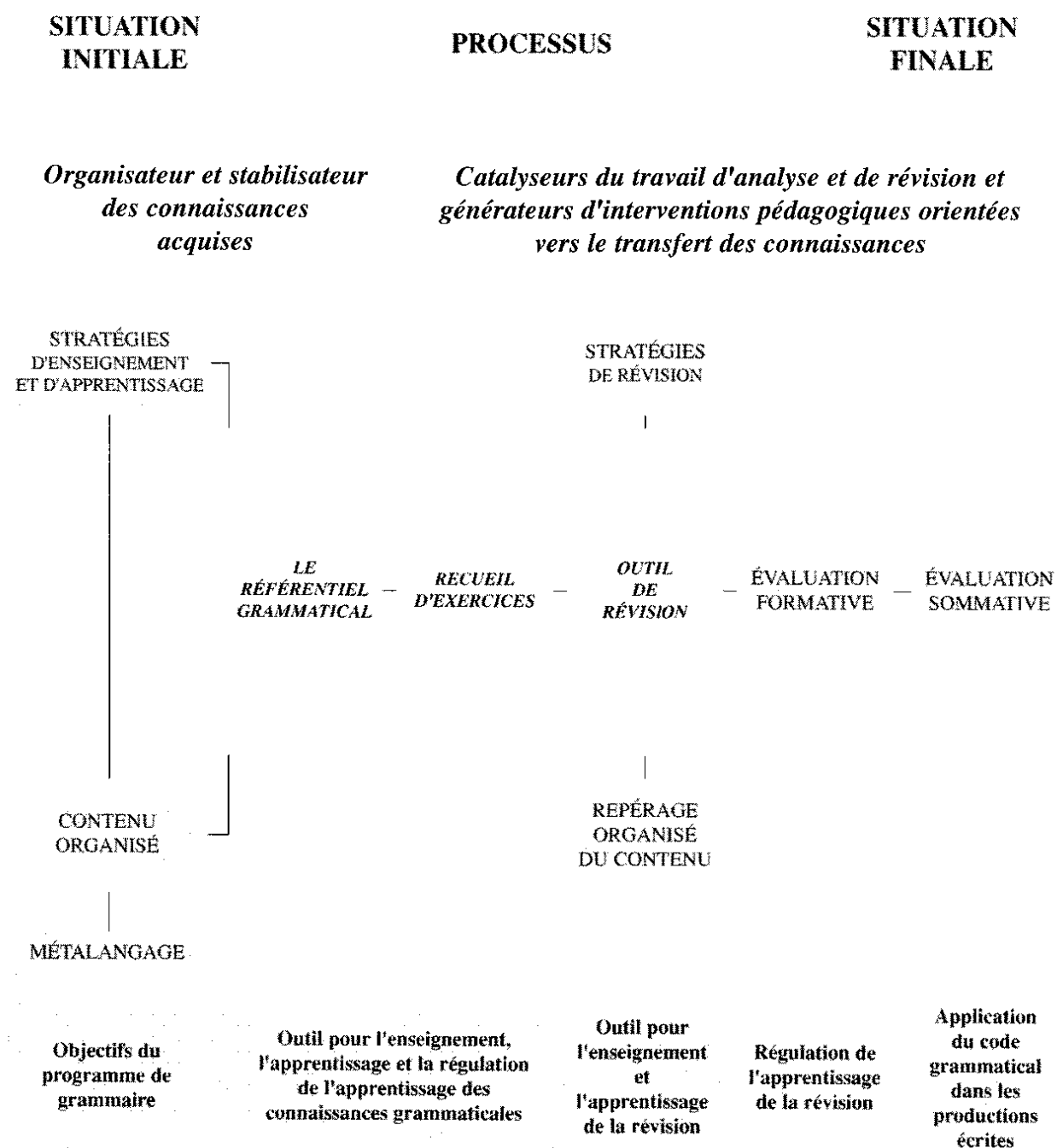


Tableau 22

CONCLUSION

Il est possible de rendre les élèves du secondaire soucieux et, surtout, capables de réviser les textes qu'ils produisent.

Les bons scripteurs révisent beaucoup. Des recherches effectuées à ce sujet le prouvent. Or, plusieurs données l'indiquent, nos élèves révisent peu ou pas du tout. Selon nous, il est possible de rendre les élèves du secondaire soucieux et, surtout, capables de réviser les textes qu'ils produisent. C'est ce que nous avons voulu démontrer dans le guide d'enseignement *Le Référentiel grammatical : un outil, une méthode*.

Tout d'abord, nous avons présenté *Le Référentiel grammatical* en mentionnant certains fondements de la psychologie cognitive qui ont inspiré sa conception. Nous avons ensuite décrit ses caractéristiques en démontrant comment son utilisation peut dynamiser et orienter l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire.

Pour présenter la méthode qu'engendre l'utilisation du *Référentiel grammatical*, nous avons commencé par mettre l'accent sur ce qui explique l'incapacité des élèves à transférer leurs connaissances grammaticales. Nous avons indiqué que cela se produit pour deux raisons. Tout d'abord, cela arrive parce que les élèves apprennent les règles de grammaire de façon isolée ou sans que les contextes et les conditions de transférabilité soient évidents pour eux. Ensuite, cela survient au moment même où ils sont intellectuellement mobilisés pour transférer leurs connaissances, soit au début de leur action, ou quelque part au milieu de celle-ci, lorsqu'ils se rendent compte du peu de contrôle qu'ils exercent sur la tâche à accomplir.

Comme *Le Référentiel grammatical* est un outil métacognitif, il s'inscrit à la fois au point de départ et au coeur d'une méthode d'enseignement qui favorise le transfert des connaissances. Grâce au contenu organisé qu'il présente, l'élève peut s'engager dans le processus de transfert avec plus d'assurance.

Nous avons aussi mentionné que *Le Référentiel grammatical* est à la source d'une démarche d'autocorrection dont les étapes de la réalisation créent une dynamique intéressante entre les élèves, l'enseignante ou l'enseignant et l'outil lui-même. Pour appuyer nos assertions, nous avons d'abord établi qu'une démarche d'autocorrection consiste à questionner séquentiellement ce qu'on écrit. Elle suppose donc que les élèves sont appelés à justifier les règles qu'ils appliquent dans des phrases isolées ou dans de courts textes en se servant systématiquement de leur outil de référence. Nous avons ensuite démontré, encore une fois grâce à son contenu organisé, comment en exigeant des élèves qu'ils se rapportent aux codes, aux sous-codes et au raisonnement

qu'il incite à faire, cet ouvrage peut faciliter l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation d'une démarche d'autocorrection structurée.

Le programme de grammaire est essentiellement orienté vers le transfert des connaissances apprises. La méthode qu'on privilégie pour l'enseigner et l'outil qu'on adopte pour l'apprendre doivent engager les enseignantes, les enseignants et leurs élèves vers l'atteinte de cette finalité. En tant que lien pratique qui concilie deux apprentissages indispensables, celui du code grammatical et celui de la révision de texte, *Le Référentiel grammatical* devient l'outil qui engendre la méthode orientant les interventions pédagogiques dans le sens voulu.

La grammaire est une science d'observation. Cet axiome nous a conduits à élaborer des stratégies de révision de texte, stratégies dont les étapes stimulent les élèves à observer les éléments grammaticaux et syntaxiques que renferment les diverses phrases de leur texte et d'y intervenir de façon méthodique. Nous avons nommé ces stratégies : *En trois temps, quatre mouvements!* Quant aux tableaux organisateurs qui décrivent comment suivre les étapes qu'elles supposent, nous l'avons intitulé *Outil de révision de texte*.

Pour le développement de l'habileté à écrire sans fautes grammaticales, le recours à des stratégies de révision et l'utilisation d'un outil qui l'accompagne sont des conditions *sine qua non*. Les élèves qui s'entraînent à cet effet s'habituent à relire leur texte, cultivent le sens du doute en questionnant de façon méthodique ce qu'ils écrivent. Intellectuellement, ils mettent en relation dynamique leurs connaissances. Pratiquement, ils disposent de moyens efficaces qui leur permettent de mettre à profit ces mêmes connaissances. Nous avons stipulé que pour maximiser les retombées pédagogiques de la méthode qu'engendre *Le Référentiel grammatical*, l'apprentissage de la révision s'enseigne, donc se planifie et s'évalue.

À cet effet, nous avons d'abord préconisé que les activités prévues pour consolider l'apprentissage de la grammaire doivent mener les élèves au-delà de l'acquisition des connaissances et de l'application de celles-ci dans des phrases isolées. Nous avons enfin proposé des exemples d'activités d'apprentissage de la grammaire orientée. Ces activités peuvent prendre la forme d'exercices d'analyse grammaticale et logique et d'exercices de détection de fautes habituellement commises dans des textes de pairs anonymes.

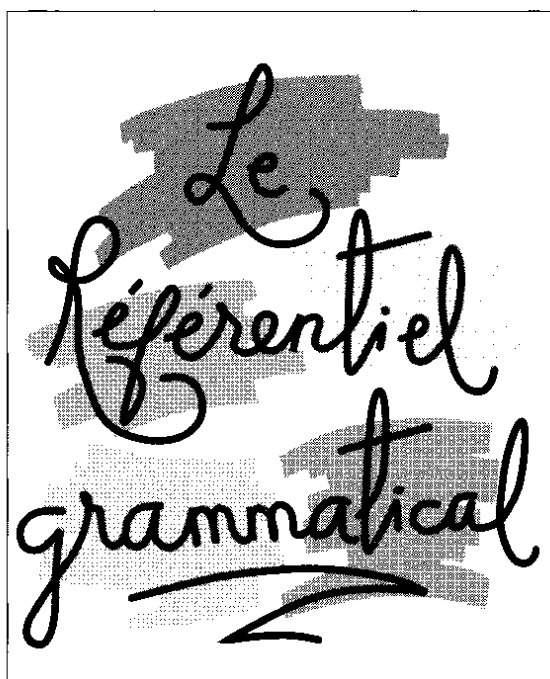
Enfin, nous avons mis l'accent sur l'importance d'entraîner les élèves à réagir sur les textes des autres afin qu'ils se préparent à agir sur leurs propres textes, et sur la nécessité que l'évaluation formative et sommative tienne compte autant de la compétence des élèves à appliquer les connaissances acquises que des démarches de révision et d'autocorrection qu'ils doivent suivre pour présenter des textes sans fautes grammaticales.

Le Référentiel grammatical dynamise l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. En tant qu'**outil** pédagogique, il constitue un outil de référence grâce auquel les élèves peuvent se situer par rapport à leurs apprentissages antérieurs, actuels et futurs. En tant que **méthode**, c'est un moyen de resserrer les liens entre les connaissances acquises et les démarches à suivre pour effectuer le transfert de ces mêmes connaissances en situation d'écriture.

APPENDICE

PETIT GUIDE DE L'UTILISATEUR

Élie Tarakdjian
Ginette Tremblay



Collection
«Écrire et s'autocorriger»



RÉPARTITION DES EXERCICES DU *PETIT GUIDE* PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT



= applicable au niveau d'enseignement.

Exercice	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					

Exercice	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					

© Éditions L'artichaut
Tous droits réservés sur cet ouvrage : toute adaptation,
toute reproduction, même partielle est interdite.
Janvier 1996
Dépôt légal :
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN : 2-921288-29-X

PRÉSENTATION

Le Référentiel grammatical présente les connaissances grammaticales (300 règles) de façon organisée, dans des tableaux faciles à consulter. Il propose des démarches qui permettent à l'utilisateur de comprendre ces règles et de les appliquer de façon raisonnée. De plus, les nombreux exemples (il y en a au moins 800) sont constitués de mots et de phrases dont la signification est à la portée de tout le monde.

Le Référentiel grammatical est élaboré de telle sorte qu'il facilite la recherche et le traitement de l'information désirée. Grâce à un index central, à des onglets et à un système de couleurs et de codes, le repérage des règles à appliquer est simple et rapide.

Le Petit Guide est conçu spécifiquement pour initier l'utilisateur au contenu et à la structure du *Référentiel grammatical*. Comme ce dernier est composé essentiellement de tableaux, vous devez apprendre à les lire pour bien vous en servir.

Voici la démarche à suivre :

- Prenez votre *Référentiel grammatical* et ouvrez-le par le milieu. Vous êtes à l'index central.
- Prenez le *Petit Guide*. Vous remarquerez que toutes les pages à l'intérieur sont divisées en deux colonnes.
- Dans les colonnes de gauche de chaque page sont présentés des exercices d'application de certaines règles grammaticales. Dans ces exercices, on vous demande de conjuguer un verbe, de vérifier l'orthographe d'un mot, l'accord d'un verbe avec son sujet, l'accord d'un participe passé, etc.
- Parallèlement, dans les colonnes de droite, des figures quadrillées représentent les divers tableaux du *Référentiel grammatical*. Les flèches placées sur ces figures* indiquent les tracés à suivre horizontalement et verticalement pour trouver les informations demandées dans les exercices. En étudiant ces tracés, vous remarquerez que les règles à appliquer se situent toujours à des intersections identifiées par les pointes des deux flèches.
- Le but des exercices est de vous apprendre à trouver, dans le *Référentiel grammatical*, les endroits précis où se situent les règles à appliquer. Les démarches suggérées vous permettront de vous entraîner au repérage méthodique dans votre outil de référence.

* Attention! Certaines de ces figures quadrillées représentent deux pages contiguës du *Référentiel grammatical*.

Comment utiliser *Le Référentiel grammatical*

CONJUGUER UN VERBE À UN TEMPS SIMPLE

Exercice 1 : Ils (réciter).

Quelle est la finale de ce verbe conjugué à l'indicatif futur simple?

Démarche :

- 1- Il s'agit du verbe « réciter », terminaison «ER».
- 2- Le sujet est «ils».
- 3- Le temps simple est le futur simple de l'indicatif.
- 4- D'après le tableau «V2», le verbe «réciter» ne présente aucune particularité orthographique.
- 5- On utilise les verbes modèles du tableau «V1» pour le conjuguer.
- 6- Verticalement, on choisit la colonne «indicatif futur simple».
- 7- Horizontalement, on considère la rangée du sujet «ils».
- 8- Au point d'intersection de ces deux données se trouve la terminaison à utiliser, soit «eront».

On écrit : Ils réciteront.

Exercice 2 : Tu (appeler).

Quelle est la finale de ce verbe conjugué au conditionnel présent?

Démarche :

- 1- Il s'agit du verbe «appeler», terminaison «ER».
- 2- Le sujet est «tu».
- 3- Le temps simple est le présent du conditionnel.
- 4- D'après le tableau «V2», le verbe «appeler» présente la particularité orthographique n° 7.
- 5- Horizontalement, on choisit la rangée «particularité n° 7».
- 6- Verticalement, on considère la colonne «conditionnel présent».
- 7- Au point d'intersection de ces deux données se trouve la conjugaison du verbe «appeler» au conditionnel présent.

On écrit : **Tu appellerais.**

ONGLET BLEU, VERBES EN ER, VI

Figure 1: Schematic diagram of the experimental design. The diagram shows a 4x4 grid of cells. The first column is shaded gray and labeled 'V1'. The first row is shaded gray and labeled 'V2'. A thick black arrow points from the bottom of the first column to the top of the first row, indicating the flow of information from V1 to V2.

ONGLET BLEU, VERBES EN ER, V2

Exercice 3 : Elle et moi (cueillir) des roses.

Quelle est la finale de ce verbe conjugué à l'indicatif passé simple?

Démarche :

- 1- Il s'agit du verbe «cueillir», terminaison «IR».
- 2- Le sujet est «elle et moi, équivalent de nous».
- 3- Le temps simple est le passé simple de l'indicatif.
- 4- D'après le tableau «V4», le verbe «cueillir» ne présente aucune particularité orthographique.
- 5- On utilise les verbes modèles du tableau «V3» pour le conjuguer. «Cueillir» est d'ailleurs l'un de ces verbes modèles.
- 6- Verticalement, on choisit la colonne «passé simple».
- 7- Horizontalement, on considère la rangée du sujet «nous».
- 8- Au point d'intersection de ces deux données se trouve la terminaison à utiliser, soit «îmes».

On écrit : **Elle et moi cueillîmes des roses.**

ONGLET BLEU, VERBES EN IR, V3

V3									

V4									

Page 4

Page 5

Exercice 4 : C'est lui qui (venir) à ma rencontre.

Quelle est la finale de ce verbe conjugué à l'indicatif imparfait?

Démarche :

- 1- Il s'agit du verbe «venir», terminaison «IR».
- 2- Le sujet est «qui, mis pour lui, équivalent de il».
- 3- Le temps simple est l'imparfait de l'indicatif.
- 4- D'après le tableau «V4», le verbe «venir» présente la particularité orthographique n° 8.
- 5- Verticalement, on choisit la colonne «indicatif imparfait».
- 6- Horizontalement, on considère la rangée «particularité n° 8».
- 7- Au point d'intersection de ces deux données se trouve la conjugaison des verbes «tenir et venir» à l'indicatif imparfait.

On écrit : **C'est lui qui venait à ma rencontre.**

ONGLET BLEU, VERBES EN IR, V4

V3									

V4									

Page 4

Page 5

CONJUGUER UN VERBE À UN TEMPS COMPOSÉ

Exercice 9 : **Elle (cueillir) des fleurs.**

On demande de conjuguer le verbe «cueillir» au plus-que-parfait de l'indicatif.

Démarche :

1- On détermine la formation du temps composé (V 9).

Le temps composé demandé est le plus-que-parfait, soit, horizontalement, la rangée n° 2.

Il est formé de l'indicatif imparfait de l'auxiliaire avoir ou être (à déterminer à l'aide du tableau «V 10») et du participe passé du verbe «cueillir» (à déterminer à l'aide du tableau V11).

Verticalement, on considère le sujet «elle».

À l'intersection, on a un modèle de conjugaison au plus-que-parfait.

2- On détermine l'emploi du bon auxiliaire (V 10).

Dans l'exemple, «cueillir» est un verbe transitif direct (son complément d'objet direct est «fleurs»).

Horizontalement, ce cas est décrit dans la rangée n° 2.

Verticalement, la colonne en bleu indique l'auxiliaire à employer.

À l'intersection, on remarque que les verbes de la rangée n° 2 exigent l'emploi de l'auxiliaire «avoir».

3- On détermine la terminaison du participe passé du verbe conjugué (V 11).

Le verbe «cueillir» se termine par «IR».

Horizontalement, on choisit la deuxième rangée.

Verticalement, on constate que la finale des participes passés des verbes en «IR» est «i».

À l'intersection, on constate que le verbe «cueillir» ne fait pas partie des exceptions.

Donc, la phrase de l'exercice n° 9 s'écrit comme suit :

Elle avait cueilli des fleurs.

ONGLET BLEU, FORMATION DES TEMPS COMPOSÉS, V9

Page 12

Page 13

ONGLET BLEU, LES TEMPS COMPOSÉS :
AVEC «AVOIR» OU «ÊTRE», V10

Page 12

ONGLET BLEU, LES TERMINAISONS DES
PARTICIPES PASSÉS, V11

Page 13

L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ

Exercice 10 : **Elles semblaient étonnées.**

On demande de vérifier l'accord du participe passé «étonnées», employé avec un verbe d'état.

Démarche :

L'information recherchée se trouve dans le tableau «PP2».

Comme ce cas ne correspond à aucune des deux particularités de ce tableau, on applique la règle générale.

On écrit donc :

Elles semblaient étonnées.

ONGLET BLEU, PARTICIPE PASSÉ AVEC L'AUXILIAIRE ÊTRE OU UN VERBE D'ÉTAT, PP2

PP	

PP2	

PP3	

Page 14

Exercice 11 : **Ils se sont parlé longuement.**

On demande de vérifier l'accord de «parlé».

Démarche :

Comme il s'agit du participe passé d'un verbe pronominal, on se réfère au tableau «PP3» et on suit le raisonnement présenté immédiatement après la règle générale.

Dans cette phrase, «parlé» est le participe passé d'un verbe accidentellement pronominal.

Comme ce verbe n'a pas de c.o.d. dans la phrase, il n'y a pas d'accord.

C'est ce qu'on retrouve à l'intersection de la «particularité 4, (3^e exemple)» et de la colonne «accord».

On écrit donc :

Ils se sont parlé longuement.

ONGLET BLEU, PARTICIPE PASSÉ D'UN VERBE PRONOMINAL, PP3

PP	

PP2	

PP3	

Page 14

Diagram illustrating a vertical column structure, possibly representing a data flow or a sequence of operations. The column is divided into sections with different patterns (diagonal lines, horizontal lines, and a grid pattern). A horizontal arrow points to the column from the left.

Les colis que j'ai fait livrer sont parvenus à temps.

Il désirait que quelqu'un aille avertir le concierge.

[illegible]

ACCORD DU VERBE AVEC SON SUJET

Exercice 14 : Mes amis et moi (aimer, indicatif présent)
beaucoup les voyages.

On demande d'accorder le verbe aimer (au présent de l'indicatif) avec le sujet de la phrase.

Démarche :

Pour déterminer l'accord du verbe avec le sujet, il faut savoir de quelle sorte de sujet il s'agit. Qui est-ce qui aime? Mes amis et moi. Le sujet de la phrase est un nom suivi du pronom «moi». Ce cas est présenté, horizontalement, dans la rangée n° 5 du tableau «AV 1».

Verticalement, on choisit la colonne «EXEMPLES ET RAISONNEMENT». À l'intersection, on trouve des exemples et le raisonnement à suivre pour déterminer l'accord du verbe avec cette sorte de sujet.

Dans ce cas, on écrit :

Mes amis et moi aimons beaucoup les voyages.

Exercice 15 : Un groupe de touristes (admirer, indicatif imparfait) le majestueux Saint-Laurent.

On demande d'accorder le verbe admirer (à l'imparfait de l'indicatif) avec le sujet de la phrase.

Démarche :

Pour déterminer l'accord du verbe avec le sujet, il faut savoir de quelle sorte de sujet il s'agit. Qui est-ce qui admire? Un groupe de touristes. Le sujet de la phrase est un groupe de mots comprenant un collectif. Ce cas est présenté, horizontalement, dans la rangée n° 4 (catégorie B) du tableau «AV 2».

Verticalement, on choisit la colonne «**RAISONNEMENT, PRONOMS ÉQUIVALENTS ET SENS**». À l'intersection, on remarque que trois situations se présentent pour les collectifs de la catégorie B. Notre phrase est une illustration de la deuxième de ces trois situations. Le pronom équivalent est «ils ou elles». Il convient donc d'écrire :

Un groupe de touristes admiraient le majestueux Saint-Laurent.

ONGLET BLEU, ACCORD DU VERBE AVEC SON SUJET, AV1

AV1

Page 20

Page 21

ONGLET BLEU, CAS PARTICULIERS D'ACCORD DU VERBE, AV2

AV2

Page 22

Page 23

ACCORD EN GENRE ET EN NOMBRE DES ADJECTIFS

Exercice 18 : **Son attitude est des plus conciliante.**

On demande de vérifier l'accord de l'adjectif «conciliante».

Démarche :

L'adjectif, qui se rapporte à un nom singulier, est précédé de l'expression «des plus», signifiant «très».

Il s'agit de la particularité n° 5a) du tableau N2.

L'accord se fait en genre seulement.

Dans ce cas, il convient d'écrire :

Son attitude est des plus conciliante.

CAS PARTICULIERS DE FORMATION DU PLURIEL

Exercice 19 : Les carnivals de Québec et de Rio attirent beaucoup d'Américains.

On demande de vérifier l'orthographe du mot «carnavals».

Démarche :

Selon le tableau N3, première rangée, la marque du pluriel des mots se terminant par «al» est «aux». Cependant, il est à remarquer que le mot «carnaval» fait partie des exceptions à cette règle.

Dans ce cas, il est correct d'écrire :

Les carnivals de Québec et de Rio attirent beaucoup d'Américains.

ONGLET JAUNE, ACCORD EN GENRE ET EN
NOMBRE DES ADJECTIFS, N2

N1

N2

The diagram shows a 10x10 grid. The second column from the left contains shaded cells in rows 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, and 9. A horizontal arrow points from the left edge of the grid to the shaded cell in row 5, column 2. The grid is labeled 'N1' at the top left and 'N2' below it.

Page 26

Page 26

ONGLET JAUNE, CAS PARTICULIERS DE
FORMATION DU PLURIEL, N3[illegible]

Page 27

PLURIEL DES ADJECTIFS DÉSIGNANT UNE COULEUR

Comment s'accorde «rouge foncé»?

Dans le tableau N4, le cas de l'accord des adjectifs composés désignant une couleur est présenté à la dernière rangée. À l'intersection de cette rangée et de la colonne «accord», il est indiqué qu'il n'y a pas d'accord.

Elle préfère les tissus rouge foncé.

N3

N4

N5

Page 27

PARTICIPE PRÉSENT ET ACCORD DE L'ADJECTIF VERBAL

On demande de vérifier l'orthographe du mot «provocants».

De quoi s'agit-il? D'un participe présent ou d'un adjectif verbal? D'après le tableau N5, deuxième rangée, il s'agit d'un adjectif verbal. Dans ce cas, il y a accord.

Ils faisaient des gestes provocants.

[illegible]

PLURIEL DES NOMS PROPRES

Exercice 22 : Les trois Johnson, le père et les deux fils, ont été premiers ministres du Québec.

Le nom «Johnson» prend-il la marque du pluriel?

Démarche :

Il s'agit d'un nom de famille célèbre commun à plus d'un individu. C'est le cas n° 8 du tableau N6. À l'intersection de cette rangée et de la colonne «accord», le «non» indique que ce nom propre ne prend pas la marque du pluriel.

Il est donc correct d'écrire :

Les trois Johnson, le père et les deux fils, ont été premiers ministres du Québec.

ONGLET JAUNE. PLURIEL DES NOMS PROPRES, N6

N6

N7

N8

Page 28

PLURIEL DES NOMS D'ORIGINE ÉTRANGÈRE

Exercice 23 : Il collectionne des agendas.

On demande de vérifier l'orthographe du nom «agenda», mot d'origine étrangère.

Démarche :

Deux cas se présentent.

D'après le tableau N7, deuxième rangée, le mot «agenda» est francisé. Il y a donc accord.

Il convient d'écrire :

Il collectionne des agendas.

ONGLET JAUNE, PLURIEL DES NOMS D'ORIGINE ÉTRANGÈRE, N7

N6

N7

N8

Page 28

PLURIEL DES ADJECTIFS NUMÉRAUX

Exercice 24 : Tu me dois six cent dix dollars.

On demande de vérifier si, dans cette phrase, l'adjectif numéral «cent» prend la marque du pluriel.

Démarche :

Dans le tableau N8, la rangée n° 4 présente les possibilités d'accord de «vingt et cent».

Dans notre phrase, «cent» est multiplié et suivi d'un adjectif numéral.

Il n'y a pas d'accord puisque, dans la rangée n° 4, ce cas croise la colonne jaune «non».

Il convient d'écrire :

Tu me dois six cent dix dollars.

ONGLET JAUNE, PLURIEL DES ADJECTIFS
NUMÉRAUX, N8

Figure 1 consists of two schematic diagrams, (a) and (b), illustrating the experimental setup. Diagram (a) is a top view showing a rectangular channel with a central vertical obstacle. The channel is divided into three sections: inlet, obstacle, and outlet. A flow arrow indicates the direction of flow from left to right. Diagram (b) is a side view showing the channel height and the obstacle height. The flow arrow indicates the direction of flow from left to right. The channel is divided into three sections: inlet, obstacle, and outlet.

PLURIEL DES NOMS ET DES ADJECTIFS COMPOSÉS

Exercice 25 : New York est la ville des gratte-ciel.

On demande de vérifier l'accord du mot composé «gratte-ciel».

Démarche :

Comme ce nom s'écrit en deux mots, il correspond à un des cas particuliers illustrés dans le tableau N10. Ce nom est formé d'un verbe et d'un nom complément. C'est le cas n° 11. La façon de marquer le pluriel de ce genre de mots et le raisonnement pour décider s'il y a accord ou non se trouvent dans les deuxième et troisième colonnes.

Il est donc correct d'écrire :

New York est la ville des gratte-ciel.

ONGLET JAUNE, CAS PARTICULIERS DU PLURIEL
DES NOMS ET DES ADJECTIFS COMPOSÉS, N10

Page 29

ACCORD EN GENRE ET EN NOMBRE DE CERTAINS MOTS, DE CERTAINES LOCUTIONS

Selon le rôle qu'ils jouent dans la phrase, certains mots ou locutions tels «aucun, semi, possible, quelque, etc.» peuvent s'accorder en genre et en nombre ou demeurer invariables.

Exercice 26 : **Quels que soient tes torts, je te pardonne.**

On demande de vérifier l'orthographe de «quels que».

Démarche :

C'est la situation illustrée dans la rangée n° 12, troisième cas, du tableau GN.

À l'intersection de cette rangée et de la colonne «accord», la couleur de la case indique que, dans ce cas, il y a accord «en genre et en nombre».

Il convient d'écrire :

Quels que soient tes torts, je te pardonne.

ONGLET VERT PÂLE, ACCORD EN GENRE ET EN NOMBRE, GN

The diagram shows a grid representing the GN (Green Pale Tab). The grid has 12 rows and 4 columns. The first column is labeled 'GN'. The second column is labeled 'accord'. The third column is labeled 'genre'. The fourth column is labeled 'nombre'. A horizontal arrow points from the first column to the second column, and a vertical arrow points from the second column to the third column. The cell at the intersection of row 12 and column 'accord' is highlighted in light green.

LES CONFUSIONS HOMOPHONIQUES

Exercice 27 : **Je suis impressionné par ce que j'entends.**

On demande de vérifier l'orthographe de «par ce que» qu'on pourrait confondre avec son homophone «parce que».

Démarche :

La rangée n° 21 du tableau H donne la réponse. On suggère de remplacer ces homophones par «car». Si ce substitut permet à la phrase de garder sa signification, on écrit «parce que».

Par contre, si on ne peut utiliser «car» comme substitut, l'orthographe de l'homophone est «par ce que».

Dans cette phrase, il convient d'écrire :

Je suis impressionné par ce que j'entends.

ONGLET ORANGE, LES CONFUSIONS HOMOPHONIQUES, H

The diagram shows a grid representing the H (Orange) tab. The grid has 21 rows and 4 columns. The first column is labeled 'H'. The second column is labeled 'parce que'. The third column is labeled 'car'. The fourth column is labeled 'par ce que'. A horizontal arrow points from the first column to the second column, and a vertical arrow points from the second column to the third column. The cell at the intersection of row 21 and column 'parce que' is highlighted in light orange.

LES DIFFICULTÉS SYNTAXIQUES

Exercice 28 : Personne n'est venu la visiter.

On demande de vérifier l'emploi de la négation dans cette phrase.

Démarche :

Le tableau S3 présente différents emplois de la négation.

À l'intersection de la rangée n° 4 et de la colonne «phrases correctes», on découvre que l'emploi du «n'» est de rigueur.

Il convient donc d'écrire :

Personne n'est venu la visiter.

STRUCTURE DE LA PHRASE

Exercice 29 : Avant de partir en voyage, nous devons nous renseigner sur l'itinéraire à suivre.

On demande de vérifier si la structure de cette phrase est correcte.

Démarche :

Le tableau S4 est en rapport avec les règles relatives à la structure des phrases.

La rangée n° 4 traite du sujet du verbe à l'infinitif. À l'intersection de cette rangée et des colonnes «exemples», «phrases correctes et phrases incorrectes» et «règle grammaticale», on trouve toute l'information relative à la structure correcte de ce genre de phrase.

La structure de cette phrase est correcte. Il convient donc d'écrire :

Avant de partir en voyage, nous devons nous renseigner sur l'itinéraire à suivre.

ONGLET ROSE, EMPLOI DE LA NÉGATION, S3

Figure 1 consists of two schematic diagrams, S3 and S4, illustrating the experimental setup. S3 shows a horizontal line with a downward arrow indicating a vertical step. S4 shows a vertical line with a horizontal arrow indicating a horizontal step.

Page 35

ONGLET ROSE, STRUCTURE DE LA PHRASE, S4

The diagram shows a grid with a shaded column and a shaded row. A thick black arrow points from the left edge of the grid to the shaded column, and another thick black arrow points from the top edge of the grid to the shaded row. The shaded column is labeled 'S3' and the shaded row is labeled 'S4'.

Page 35

Exemples d'exercices pour explorer la structure du *Référentiel grammatical*

PREMIÈRE SECONDAIRE

Trouvez le code et, s'il y a lieu, le sous-code du *Référentiel* où se trouve chacune des informations demandées.

N°	INFORMATIONS À CHERCHER DANS <i>LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL</i>	CODE SOUS-CODE
1	Vérifiez l'emploi de l'homophone «à» dans la phrase. Elle a fracassé le record du tir à la carabine.	
2	Vérifiez l'accord de l'adjectif dans la phrase. L'homme et la femme que j'ai vus semblaient heureux.	
3	Vérifiez l'accord du participe passé dans la phrase. Elles étaient exténuées après le tournoi.	
4	Conjuguez le verbe réussir au subjonctif présent dans la phrase. Il faut qu'elle et moi (réussir) cette année.	
5	Vérifiez s'il faut employer l'auxiliaire «être» pour conjuguer le verbe «rentrer» dans la phrase. Ils sont rentrés plus tôt que prévu.	
6	Vérifiez si l'emploi de la virgule est justifié dans la phrase. Pierre, mon ami, fera le tour de la Gaspésie l'été prochain.	
7	Trouvez le féminin de l'adjectif «favori».	
8	Trouvez le pluriel de l'adjectif «banal».	
9	Trouvez la conjugaison du verbe «croire» aux temps simples.	
10	Justifiez l'accord du verbe souligné dans la phrase. Les problèmes que Jonathan a réussi à résoudre n' <u>étaient</u> pas faciles.	

DEUXIÈME SECONDAIRE

Trouvez le code et, s'il y a lieu, le sous-code du *Référentiel* où se trouve chacune des informations demandées.

Nº	INFORMATIONS À CHERCHER DANS <i>LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL</i>	CODE SOUS-CODE
1	Vérifiez l'emploi de l'homophone «s'est» dans la phrase. Elle s'est cassé le bras en skiant.	
2	Vérifiez l'accord de l'adjectif dans la phrase. Le roi et la reine semblaient fiers de la prospérité de leur pays.	
3	Vérifiez l'accord du participe passé dans la phrase. Les jouets que j'ai achetés à mon petit frère sont éducatifs.	
4	Conjuguez le verbe chanter au subjonctif présent dans la phrase. Il faut qu'elle et toi (chanter) ce soir.	
5	Vérifiez s'il faut employer l'auxiliaire «être» pour conjuguer le verbe «descendre» dans la phrase suivante. Ils sont descendus par l'escalier de service.	
6	Vérifiez si l'emploi de la virgule est justifié dans la phrase. Les trois côtés sont congrus, donc le triangle est équilatéral.	
7	Trouvez le féminin du nom «amateur».	
8	Trouvez le pluriel du nom «vitrail».	
9	Trouvez la conjugaison du verbe «voir» aux temps simples.	
10	Justifiez l'accord du verbe avec son sujet dans la phrase. Les élèves de l'autre groupe se préparent à jouer une comédie musicale.	

TROISIÈME SECONDAIRE

Trouvez le code et, s'il y a lieu, le sous-code du *Référentiel* où se trouve chacune des informations demandées.

N°	INFORMATIONS À CHERCHER DANS <i>LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL</i>	CODE SOUS-CODE
1	Justifiez l'emploi du point-virgule dans la phrase. Julien songe à la médecine générale; Aline opte pour la médecine dentaire.	
2	Justifiez la marque du pluriel du nom composé dans la phrase. Ils travaillent comme aides-mécaniciens.	
3	Vérifiez l'accord du participe passé dans la phrase. Combien de gaffes ont-ils commises depuis deux semaines?	
4	Conjuguez le verbe «valoir» au subjonctif présent dans la phrase. Il faut que cela en (valoir) la peine.	
5	Vérifiez l'emploi des auxiliaires «avoir et être» pour conjuguer le verbe «trouver» dans les deux phrases suivantes. Ils ont trouvé l'épave au large de Rimouski. L'épave a été trouvée au large de Rimouski.	
6	Justifiez l'accord du verbe souligné dans la phrase suivante. Elles sont de celles qui <u>demeurent</u> calmes devant les difficultés.	
7	Justifiez l'accord de l'adjectif dans la phrase suivante. Leur calme, leur patience est exemplaire.	
8	Justifiez l'accord du nom devenu adjectif désignant une couleur dans la phrase suivante. Les fillettes portaient des collants marine.	
9	Trouvez la conjugaison du verbe «exclure» aux temps simples.	
10	Justifiez l'accord du verbe avec son sujet dans la phrase. Les élèves de l'autre groupe se préparent à jouer une comédie musicale.	

QUATRIÈME SECONDAIRE

Trouvez le code et, s'il y a lieu, le sous-code du *Référentiel* où se trouve chacune des informations demandées.

N°	INFORMATIONS À CHERCHER DANS <i>LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL</i>	CODE SOUS-CODE
1	Trouvez le pluriel de «arc-en-ciel».	
2	Justifiez l'orthographe de «vingt» dans la phrase. Mes bottes ont coûté quatre-vingt quinze dollars.	
3	Trouvez la conjugaison du verbe «acheter» aux temps simples.	
4	Justifiez l'accord du participe passé dans la phrase. Les problèmes que j'ai voulu résoudre me semblaient insolubles.	
5	Justifiez l'accord du verbe avec son sujet dans la phrase suivante. Vaincre les éléments et atteindre le Pôle Sud constitue un grand défi pour ces deux explorateurs.	
6	Justifiez la marque du pluriel du mot «Indien» dans la phrase suivante. Les Indiens de l'Amérique du Sud ont été moins assimilés que ceux de l'Amérique du Nord.	
7	Justifiez l'orthographe de «tout» dans la phrase suivante. Ils sont rentrés au pays tout fiers de leur exploit.	
8	Justifiez l'accord du verbe avec le sujet dans la phrase suivante. Une centaine de manifestants attendent le député à la sortie du parlement.	
9	Trouvez le participe passé du verbe «absoudre».	
10	Vérifiez l'emploi de l'homophone «quoi que» dans la phrase. Quoi que je dise, il semble convaincu d'avoir raison.	

CINQUIÈME SECONDAIRE

Trouvez le code et, s'il y a lieu, le sous-code du *Référentiel* où se trouve chacune des informations demandées.

N°	INFORMATIONS À CHERCHER DANS <i>LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL</i>	CODE SOUS-CODE
1	Trouvez le pluriel de «tire-bouchon».	
2	Justifiez l'orthographe de «cent» dans la phrase. Ouvrez votre manuel de physique à la page trois cent.	
3	Trouvez la conjugaison du verbe «résoudre» aux temps simples.	
4	Justifiez l'accord du participe passé souligné dans la phrase. Ils ont lu les romans qu'ils <u>ont voulu</u> .	
5	Justifiez l'accord du verbe avec son sujet dans la phrase suivante. Ni Israël ni la Palestine ne cherchent à nouveau les confrontations sanglantes.	
6	Justifiez la marque du pluriel du mot «scénario» dans la phrase suivante. Les scénarios de ces deux films se ressemblent.	
7	Justifiez l'orthographe de «tel» dans la phrase suivante. Tel que promis, je te fais parvenir l'argent que je te dois.	
8	Justifiez l'accord du verbe avec le sujet dans la phrase suivante. Peu de gens croient à cette histoire d'amour.	
9	Trouvez le participe passé du verbe «vivre».	
10	Vérifiez l'emploi de l'homophone «quoi que» dans la phrase. Quoi qu'il arrive, je termine mes études secondaires.	

**Exemples d'exercices pour explorer la structure
du *Référentiel grammatical***

PREMIÈRE SECONDAIRE (CORRIGÉ)

Trouvez le code et, s'il y a lieu, le sous-code du *Référentiel* où se trouve chacune des informations demandées.

N°	INFORMATIONS À CHERCHER DANS <i>LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL</i>	CODE SOUS-CODE
1	Vérifiez l'emploi de l'homophone «à» dans la phrase. Elle a fracassé le record du tir à la carabine.	H1
2	Vérifiez l'accord de l'adjectif dans la phrase. L'homme et la femme que j'ai vus semblaient heureux.	N2 (2)
3	Vérifiez l'accord du participe passé dans la phrase. Elles étaient exténuées après le tournoi.	PP2
4	Conjuguez le verbe réussir au subjonctif présent dans la phrase. Il faut qu'elle et moi (réussir) cette année.	V3
5	Vérifiez s'il faut employer l'auxiliaire «être» pour conjuguer le verbe «rentrer» dans la phrase. Ils sont rentrés plus tôt que prévu.	V10 (4)
6	Vérifiez si l'emploi de la virgule est justifié dans la phrase. Pierre, mon ami, fera le tour de la Gaspésie l'été prochain.	P3 (10)
7	Trouvez le féminin de l'adjectif «favori».	G2
8	Trouvez le pluriel de l'adjectif «banal».	N3
9	Trouvez la conjugaison du verbe «croire» aux temps simples.	V8 (6)
10	Justifiez l'accord du verbe souligné dans la phrase. Les problèmes que Jonathan a réussi à résoudre n' <u>étaient</u> pas faciles.	AV1 (3)

DEUXIÈME SECONDAIRE (CORRIGÉ)

Trouvez le code et, s'il y a lieu, le sous-code du *Référentiel* où se trouve chacune des informations demandées.

N°	INFORMATIONS À CHERCHER DANS <i>LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL</i>	CODE SOUS-CODE
1	Vérifiez l'emploi de l'homophone «s'est» dans la phrase. Elle s'est cassé le bras en skiant.	H32
2	Vérifiez l'accord de l'adjectif dans la phrase. Le roi et la reine semblaient fiers de la prospérité de leur pays.	N2 (2)
3	Vérifiez l'accord du participe passé dans la phrase. Les jouets que j'ai achetés à mon petit frère sont éducatifs.	PP4
4	Conjuguiez le verbe chanter au subjonctif présent dans la phrase. Il faut qu'elle et toi (chanter) ce soir.	V1
5	Vérifiez s'il faut employer l'auxiliaire «être» pour conjuguer le verbe «descendre» dans la phrase suivante. Ils sont descendus par l'escalier de service.	V10 (4)
6	Vérifiez si l'emploi de la virgule est justifié dans la phrase. Les trois côtés sont congrus, donc le triangle est équilatéral.	P3 (8)
7	Trouvez le féminin du nom «amateur».	G3 (2)
8	Trouvez le pluriel du nom «vitrail».	N3
9	Trouvez la conjugaison du verbe «voir» aux temps simples.	V6 (10)
10	Justifiez l'accord du verbe avec son sujet dans la phrase. Les élèves de l'autre groupe se préparent à jouer une comédie musicale.	AV1 (3)

TROISIÈME SECONDAIRE (CORRIGÉ)

Trouvez le code et, s'il y a lieu, le sous-code du *Référentiel* où se trouve chacune des informations demandées.

N°	INFORMATIONS À CHERCHER DANS <i>LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL</i>	CODE SOUS-CODE
1	Justifiez l'emploi du point-virgule dans la phrase. Julien songe à la médecine générale; Aline opte pour la médecine dentaire.	P3 (6)
2	Justifiez la marque du pluriel du nom composé dans la phrase. Ils travaillent comme aides-mécaniciens.	N10 (10)
3	Vérifiez l'accord du participe passé dans la phrase. Combien de gaffes ont-ils commises depuis deux semaines?	PP4 (3)
4	Conjuguiez le verbe «valoir» au subjonctif présent dans la phrase. Il faut que cela en (valoir) la peine.	V6 (9)
5	Vérifiez l'emploi des auxiliaires «avoir et être» pour conjuguer le verbe «trouver» dans les deux phrases suivantes. Ils ont trouvé l'épave au large de Rimouski. L'épave a été trouvée au large de Rimouski.	V10 (2) V10 (7)
6	Justifiez l'accord du verbe souligné dans la phrase suivante. Elles sont de celles qui <u>demeurent</u> calmes devant les difficultés.	AV1 (8)
7	Justifiez l'accord de l'adjectif dans la phrase suivante. Leur calme, leur patience est exemplaire.	N2 (6)
8	Justifiez l'accord du nom devenu adjectif désignant une couleur dans la phrase suivante. Les fillettes portaient des collants marine.	N4
9	Trouvez la conjugaison du verbe «exclure» aux temps simples.	V8 (4)
10	Justifiez l'accord du verbe avec son sujet dans la phrase. Les élèves de l'autre groupe se préparent à jouer une comédie musicale.	AV1 (3)

QUATRIÈME SECONDAIRE (CORRIGÉ)

Trouvez le code et, s'il y a lieu, le sous-code du *Référentiel* où se trouve chacune des informations demandées.

Nº	INFORMATIONS À CHERCHER DANS <i>LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL</i>	CODE SOUS-CODE
1	Trouvez le pluriel de «arc-en-ciel».	N10 (8)
2	Justifiez l'orthographe de «vingt» dans la phrase. Mes bottes ont coûté quatre-vingt quinze dollars.	N8 (4)
3	Trouvez la conjugaison du verbe «acheter» aux temps simples.	V2 (6)
4	Justifiez l'accord du participe passé dans la phrase. Les problèmes que j'ai voulu résoudre me semblaient insolubles.	PP4 (7)
5	Justifiez l'accord du verbe avec son sujet dans la phrase suivante. Vaincre les éléments et atteindre le Pôle Sud constitue un grand défi pour ces deux explorateurs.	AV1 (9)
6	Justifiez la marque du pluriel du mot «Indien» dans la phrase suivante. Les Indiens de l'Amérique du Sud ont été moins assimilés que ceux de l'Amérique du Nord.	N6 (2)
7	Justifiez l'orthographe de «tout» dans la phrase suivante. Ils sont rentrés au pays tout fiers de leur exploit.	GN15
8	Justifiez l'accord du verbe avec le sujet dans la phrase suivante. Une centaine de manifestants attendent le député à la sortie du parlement.	AV2 (5)
9	Trouvez le participe passé du verbe «absoudre».	V11
10	Vérifiez l'emploi de l'homophone «quoi que» dans la phrase. Quoi que je dise, il semble convaincu d'avoir raison.	H31

CINQUIÈME SECONDAIRE (CORRIGÉ)

Trouvez le code et, s'il y a lieu, le sous-code du *Référentiel* où se trouve chacune des informations demandées.

Nº	INFORMATIONS À CHERCHER DANS LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL	CODE SOUS-CODE
1	Trouvez le pluriel de «tire-bouchon».	N10 (11)
2	Justifiez l'orthographe de «cent» dans la phrase. Ouvrez votre manuel de physique à la page trois cent.	N8 (4)
3	Trouvez la conjugaison du verbe «résoudre» aux temps simples.	V8 (1)
4	Justifiez l'accord du participe passé souligné dans la phrase. Ils ont lu les romans qu'ils <u>ont voulu</u> .	PP4 (7)
5	Justifiez l'accord du verbe avec son sujet dans la phrase suivante. Ni Israël ni la Palestine ne cherchent à nouveau les confrontations sanglantes.	AV1 (11)
6	Justifiez la marque du pluriel du mot «scénario» dans la phrase suivante. Les scénarios de ces deux films se ressemblent.	N7
7	Justifiez l'orthographe de «tel» dans la phrase suivante. Tel que promis, je te fais parvenir l'argent que je te dois.	GN14
8	Justifiez l'accord du verbe avec le sujet dans la phrase suivante. Peu de gens croient à cette histoire d'amour.	AV2 (3D)
9	Trouvez le participe passé du verbe «vivre».	V11
10	Vérifiez l'emploi de l'homophone «quoi que» dans la phrase. Quoi qu'il arrive, je termine mes études secondaires.	H31

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL, Linda, BAIN, Daniel et Philippe PERRENOUD (1993). (sous la direction de) *Évaluation formative et didactique du français*, Collection Techniques et Méthodes Pédagogiques, Neuchâtel, Éditions Delachaux et Niestlé.

BAIN, Daniel et al. (1985). *Contributions à la pédagogie du texte*, Cahier n° 40, Genève, Éditions Groupe de travail de la section des Sciences de l'Éducation.

BAIN, Daniel et Bernard SCHNEUWLY (1986). «Vers une pédagogie du texte», Genève, Centre de recherches psychopédagogiques, Département de l'Instruction publique, exposé présenté à la journée d'étude de l'AFEF sur le thème : Typologie des textes et stratégies d'enseignement.

BAIN, Daniel (1988). «Pour une évaluation intégrée à l'enseignement et à l'apprentissage du français : l'exemple d'une pédagogie du texte», exposé présenté à un colloque sur l'évaluation formative en français, Genève.

BAIN, Daniel et al. (1988). *Contributions à la pédagogie du texte*, Cahier n° 52, Genève, Éditions Groupe de travail de la section des Sciences de l'Éducation.

BARRET, Girard (1990). «Un participant ouvre le débat : les différentes étapes du processus métacognitifs de l'auto-évaluation», *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 3, p. 27-30.

BERBAUM, Jean (1991). *Développer la capacité d'apprendre*, 2^e édition, Paris, Éditeur ESF, Collection Pédagogie.

BISAILLON, Jocelyne (1991). «Les stratégies de révision comme objet d'enseignement», *Enjeux*, n° 22, p. 39-54.

BISAILLON, Jocelyne (1991). *Enseigner une stratégie de révision de textes à des étudiants en langue seconde, faibles à l'écrit : un moyen d'améliorer les productions écrites*, Thèse de doctorat, Centre international de recherche en aménagement linguistique, publication B-182, Université Laval, Québec.

BISAILLON, Jocelyne (1992). «La révision des textes : Un processus à enseigner pour l'amélioration des productions écrites», *La Revue canadienne des langues vivantes*, n° 48, p. 276-291.

BOURASSA, Michelle et Raymond LEBLANC (1991). «Re-vision de l'évaluation : une démarche fonctionnelle et dynamique», *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, p. 23-26.

BOYER, Jean-Yves, Jean-Paul DIONNE et Patricia RAYMOND (1995). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Les Éditions Logiques.

- CHARAUDEAU, Patrick (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- CHAROLLES, Michel (1986). «L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques», *Pratiques*, n° 49, p. 3-21.
- CHARTRAND, Suzanne-G. (1995). (sous la direction de). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- CHARTRAND, Suzanne-G. (1995). «Enseigner la grammaire autrement. Animer une démarche active de découverte», *Québec français*, n° 99, p. 32-34.
- COMBETTES, Bernard (1992). «Grammaire et enseignement du français», *Pratiques*, n° 33, p. 3-11.
- COMBETTES, Bernard et Jean-Pierre LAGARDE (1982). «Un nouvel esprit grammatical», *Pratiques*, n° 33, p. 13-49.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée, Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, octobre.
- CÔTÉ, Richard L. (1987). *Psychologie de l'apprentissage et enseignement, Une approche modulaire d'autoformation*, Québec, Gaétan Morin éditeur.
- DEMERS, Claire et Ginette TREMBLAY (1989). *Référentiel en communication écrite*, Rimouski, Éditions L'artichaut.
- DEMERS, Claire et Ginette TREMBLAY (1991). *Des outils pratiques pour développer l'habileté à écrire chez les élèves du primaire*, 4^e édition, Rimouski, Éditions L'artichaut.
- DEMERS, Claire et Ginette TREMBLAY (1995). *Référentiel pour la révision de textes*, Rimouski, Éditions L'artichaut.
- DEMERS, Claire et Ginette TREMBLAY (1995). *50 Fiches, 50 textes*, Rimouski, Éditions L'artichaut.
- DESCHÊNES, André-Jacques (1988). *La compréhension et la production de textes*, Monographies de psychologie, n° 7, Québec, Éditions Presses de l'Université du Québec.
- FAYOL, Michel (1984). «L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle», *Repères*, n° 63, p. 65-69.
- FAYOL, Michel et Jean-Émile COMBERT (1987). «Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques», *Repères*, n° 73, p. 85-92.

GARCIA-DEBANC, Claudine (1986). «Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture», *Pratiques*, n° 49, p. 23-49.

GENEVAY, Éric (1994). *Ouvrir la grammaire*, Lausanne-Montréal, LEP, La Chenelière.

GIROUX, Aline et Renée FORGETTE-GIROUX (1989). *Penser, Lire, Écrire*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

GOBBE, Roger et Michel TORDOIR (1986). *Grammaire française*, Saint-Laurent, Éditions du Trécaré.

GOUPIL, G. et al. (1994). «Dossier, Faire apprendre au secondaire», *Vie pédagogique*, n° 90, p. 17-41.

GREVISSE, Maurice (1986). *Le bon usage*, 12^e édition, Paris-Gembloux, Éditions Duculot.

GREVISSE, Maurice (1969). *Précis de grammaire française*, 28^e édition, Gembloux, Éditions Duculot, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique inc.

HADJI, Charles (1990). *L'évaluation : règle de jeu, des intentions aux outils*, 2^e édition, Paris, Éditions ESF.

LA GARANDERIE, Antoine de (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre : les enseignants face aux profils pédagogiques*, 9^e édition, Paris, Éditions du Centurion.

LA GARANDERIE, Antoine de (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence*, Paris, Éditions du Centurion.

LA GARANDERIE, Antoine de (1991). *La motivation : son éveil, son développement*, Paris, Éditions du Centurion.

LANGLAIS, Pauline (1994). «Le cap sur la compétence», *Québec français*, n° 95, p. 28-32.

LAURENCE, Jean-Marie (1985). *Grammaire française*, 2^e édition, Montréal, Guérin éditeur.

LEBRUN, Monique et Clémence PRÉFONTAINE (1992). *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques.

LEBRUN, Monique et Marie-Christine PARET (1993). *L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

MOFFET, Jean-Denis (1993). *Je pense, donc j'écris : guide de rédaction des textes informatifs*, Québec, Éditions ERPI.

MEIRIEU, Philippe (1991). *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, Éditeur ESF, Collection Pédagogies.

MEIRIEU, Philippe (1992). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, Éditeur ESF, Collection Pédagogies.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1988). *Le français à l'école. Plan d'action*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992). *Pour une langue belle. Priorités dans l'enseignement du français, langue maternelle et langue d'adoption*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993). *Faire avancer l'école. L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions*, Québec, Gouvernement du Québec, novembre.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA SCIENCE (1993). *Programme d'études. Le français-Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, décembre.

NADEAU, Marie (1995). «Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale», *Québec français*, p. 35-38.

PAGUAY, Léopold, Linda ALLAL et Dany LAVEAULT (1990). «L'autoévaluation en question : propos d'un débat», *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 3, p. 5-26.

PRÉFONTAINE, Clémence et Gilles FORTIER (1994). *Enseigner le français : Pour qui? Pourquoi? Comment?*, Montréal, Les Éditions Logiques.

PRZESMYCKI, Alina (1992). *Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette.

ROMAINVILLE, Marc (1993). *Savoir parler de ses méthodes, Métacognition et performance à l'université*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

SCALLON, Gérard (1993). «Tendances actuelles en évaluation formative», Exposé présenté lors du Symposium de la 16^e Session d'étude de l'ADMÉE, Laval, octobre.

SIMARD, Claude (1995). «Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue», *Québec français*, n° 99, p. 28-31.

SMITH, Frank (1979). *La compréhension et l'apprentissage : un cadre de référence pour l'enseignement*, traduit et adapté par Alain VÉZINA, Montréal, Les Éditions HRW.

TARAKDJIAN, Élie et Ginette TREMBLAY (1995). *Le Référentiel grammatical*, 2^e édition, Rimouski, Éditions L'artichaut.

TARAKDJIAN, Élie et Ginette TREMBLAY (1995). *Petit Guide de l'utilisateur : Le Référentiel grammatical*, Rimouski, Éditions L'artichaut.

TARDIF, Jacques (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques Écoles.

TOCHON, François Victor (1990). *Didactique du français, de la planification à ses organisateurs cognitifs*, Paris, Éditeur ESF.

TREMBLAY, Ginette avec la collaboration de Claire DEMERS (1990). «Au primaire : écrire et s'autocorriger», *Vie pédagogique*, n° 64, p. 19-26.

LE RÉFÉRENTIEL GRAMMATICAL

UN OUTIL

d'apprentissage
des
connaissances
grammaticales et un
outil de référence

UNE MÉTHODE

d'apprentissage
du
transfert
des connaissances
grammaticales

1

Le
Référentiel
grammatical,
une
application
des principes
issus de la
psychologie
cognitive

2

Le
Référentiel
grammatical :
contenu
et
structure

3

Le
Référentiel
grammatical :
mode
d'emploi

4

Le
Référentiel
grammatical,
un point de
départ vers
le transfert des
connaissances
grammaticales

5

Le
Référentiel
grammatical,
au cœur
de stratégies
de révision
de texte

6

Le
Référentiel
grammatical,
à
l'origine
d'un outil
de révision
de texte

7

Le
Référentiel
grammatical,
et
l'apprentissage
de la révision
de texte

ASPECT
THÉO-
RIQUE

ASPECT
PRATIQUE

ASPECT
THÉO-
RIQUE

ASPECT
PRATIQUE

