Des outils pour améliorer les pratiques de révision en écriture

Un projet de la table montérégienne de français
et de soutien à la francisation

Conseillers pédagogiques ayant collaboré au projet (2010-2011) :

Marie-Élise Champagne, Commission scolaire de Sorel-Tacy
Pascal Lapierre, Commission scolaire des Trois-Lacs
Francine Nadeau, Commission scolaire des Grandes-Seigneuries
Annie St-Pierre, Commission scolaire des Hautes-Rivières
Julie Vincent, Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU DOCUMENT

1. **Le référentiel en grammaire (Document 1)**

   Ce document a été élaboré au cours d'un précédent projet de la table montérégienne de français et de soutien à la francisation. Il est né à la suite d'une demande d'enseignants qui souhaitaient avoir une terminologie commune pour une même école pour les élèves de la 1re à la 5e secondaire en français en langue d'enseignement. Il a été conçu par une équipe mixte d'enseignants et de conseillers pédagogiques. Il a été revu par l'équipe du projet 2010-2011 et annexé au présent document.

   Le référentiel peut servir comme document de base pour les équipes-écoles qui ont eux aussi le souci d'adopter une même terminologie grammaticale. Ils ont le loisir de l'adapter, de le modifier afin qu'il soit représentatif de leur milieu.

   Le document peut aider également à accueillir un nouvel enseignant dans l'équipe de français (congé de maternité, changement d'école, etc.).

L'équipe du projet 2010-2011 propose différents outils et références théoriques afin de tenter de pallier des constatations faites par plusieurs enseignants : malgré des années à répéter les mêmes notions grammaticales (les classes de mots, les groupes, etc.), les élèves persistent à ne pas les maîtriser; leurs connaissances sont bancales, incertaines.

2. **Les principes ou contextes favorables au développement de la compétence à écrire**
   - Les principes pour enseigner la révision
   - Les interventions/contextes favorables à l'enseignement
   - Le processus de révision
3. **Les dispositifs d'enseignement**
   - L'enseignement stratégique
   - L'enseignement explicite
   - La démarche active de découverte
   - Un exemple appliqué de la démarche active de découverte
   - L'inférence inductive pour renouveler son enseignement grammatical
   - Comment faire varier la dictée et rendre la pratique efficace pour développer de meilleurs scripteurs
4. **Les codes de correction et de révision**

Nous espérons que ces outils pourront servir aux conseillers pédagogiques à élaborer des formations adaptées au suivi de leurs équipes respectives au regard de ce qui a déjà été fait dans chacune des commissions scolaires de la Montérégie.

Marie-Élise, Pascal, Francine, Annie et Julie

Document 1
Le référentiel en grammaire

Version automne 2011

DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE
ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS AU SECONDAIRE

La grammaire au service de l'écriture au secondaire
Un référentiel commun en nouvelle grammaire

Comité d'élaboration

- Francine Nadeau, conseillère pédagogique
- Josée Moquin, enseignante au 1er cycle
- Louise Pelletier, enseignante aux 1er et 2e cycles

- Sylvie Rouleau, conseillère pédagogique
- Nathalie Gélineau, enseignante au 2e cycle
- Alice Poirier, enseignante au 1er cycle

Comité de révision

- Pascal Lapierre, conseiller pédagogique
- Francine Nadeau, conseillère pédagogique
- Annie St-Pierre, conseillère pédagogique
- Julie Vincent, conseillère pédagogique

Avec la participation de Christine Marleau, conseillère pédagogique,

de Nathalie Gamache et Sofie Mailhot, enseignantes au 1er cycle, Commission scolaire Marie-Victorin

TABLE DES MATIÈRES

A) LA GRAMMAIRE DE LA PHRASE ***9***

1. La phrase de base **9**

1.1 Définition 9
1.2 Type et forme 9
1.3 Constituants obligatoires et facultatif : trois fonctions syntaxiques 9
1.4 Propriétés des constituants de la phrase de base 10
1.5 Précisions sur les choix terminologiques 10

2. Les manipulations syntaxiques **12**

3. Les transformations syntaxiques **13**

4. Les groupes syntaxiques **14**

4.1 Groupe nominal 14
4.2 Groupe adjectival 16
4.3 Groupe prépositionnel 17
4.4 Groupe verbal 18
4.5 Groupe verbal à l'infinitif 20
4.6 Groupe verbal au participe présent 21
4.7 Groupe adverbial 22

5. Les fonctions dans les groupes syntaxiques **24**

5.1 Complément du nom 24
5.2 Complément du pronom 25
5.3 Complément de l'adjectif 25
5.4 Complément du verbe 26
5.5 Attribut du sujet 27
5.6 Attribut du complément direct du verbe 27
5.7 Modificateur du verbe 28
5.8 Modificateur de l'adjectif 28
5.9 Modificateur de l'adverbe 29

B) LES CLASSES DE MOTS ***30***

1. Déterminant **30**

2. Nom **30**

3. Pronom **31**

4. Adjectif **31**

5. Verbe **32**

6. Adverbe **32**

7. Préposition **33**

8. Conjonction **33**

LISTE DES SYMBOLES

( )	groupe facultatif
↯	phrase agrammaticale
*	phrase grammaticale, mais dont le sens a changé

Abréviations généralement utilisées dans les grammaires

Groupes

GN	groupe nominal
GAdj	groupe adjectival
GAdv	groupe adverbial
GV	groupe verbal
GVinf	groupe verbal infinitif
GVpart	groupe verbal au participe présent
GPrép	groupe prépositionnel
Psub.	phrase subordonnée
Psub. rel.	phrase subordonnée relative
Psub. compl.	phrase subordonnée complétive
Psub. circ.	phrase subordonnée circonstancielle

Fonctions

CN ou CdN	complément du nom
CD	complément direct
Attr. sujet	attribut du sujet
Att. CD	attribut du complément direct
S	sujet
Préd.	prédicat
CP	complément de phrase

Classes de mots

adj	adjectif
adv	adverbe
n	nom
prép	préposition
pron	pronom
v	verbe
vinf	verbe infinitif
vpart	verbe au participe présent

Accords

AGn	accord dans le groupe du nom
AGv	accord dans le groupe du verbe
ASV	accord sujet verbe

A) LA GRAMMAIRE DE LA PHRASE

1. LA PHRASE DE BASE

1.1 Définition

La **phrase de base** définit la phrase comme un modèle syntaxique. Elle sert d'outil d'analyse pour comprendre et interpréter des phrases, pour construire et formuler autrement, pour ponctuer et réviser ses propres phrases.[1]

Cette définition diffère des définitions suivantes :

- La **phrase graphique** débute par une majuscule et se termine par un point.
- La **phrase sémantique** exprime une idée.
- La **phrase réalisée** est liée à un contexte particulier qui n'est pas conforme au modèle de base.

1.2 Type et forme

La phrase de base est :

- de **type** déclaratif;
- de **formes** active, neutre, positive et personnelle dans laquelle les constituants sont placés dans un ordre précis

1.3 Constituants obligatoires et facultatif : trois fonctions syntaxiques

La phrase de base est formée de deux **constituants obligatoires**, le sujet et le prédicat, et d'un ou de plusieurs compléments de phrase qui sont des **constituants facultatifs**[2].

[1] MELS (2006), *Programme de formation de l'école québécoise (PDF), Enseignement secondaire, premier cycle*, Chapitre 5 : Domaine des langues, 1er cycle, p. 132.
[2] Le caractère facultatif est représenté par des parenthèses.

1.4 Propriétés des constituants de la phrase de base

Un groupe syntaxique entretient une relation grammaticale avec d'autres groupes de la phrase. Chaque fonction a des caractéristiques qu'on peut mettre en évidence par des manipulations syntaxiques.

Il faut faire plus d'une manipulation pour déterminer la fonction d'un groupe, ce qui implique qu'on doive porter un jugement de grammaticalité.

Fonctions syntaxiques	**Sujet de phrase**	**Prédicat de phrase**	**Complément de phrase**
Caractéristiques syntaxiques	▪ Peut être encadré par ▪ *c'est/ce sont…qui* ▪ Peut être pronominalisé ▪ Est non effaçable ▪ Est non déplaçable	▪ Est non effaçable ▪ Est non déplaçable	▪ Est effaçable ▪ Est déplaçable ▪ Est dédoublable, en ajoutant *et il le fait* ou *et cela se passe* devant le CP

1.5 Précisions sur les choix terminologiques

Les groupes syntaxiques de la phrase de base exercent des fonctions syntaxiques : sujet de phrase, prédicat de phrase et complément de phrase.

On suggère d'employer «prédicat» au lieu de «groupe du verbe» pour nommer la fonction exercée par le GV[3].

D'abord, il faut éviter de confondre une fonction et le groupe syntaxique qui remplit cette fonction.

- Le prédicat de phrase désigne une **fonction**;
- Le groupe du verbe désigne le **groupe** syntaxique qui remplit la fonction, soit un groupe dont le noyau est un verbe.

[3] Adapté de Services des ressources éducatives de la CSMV, Référentiel à l'intention des enseignantes et des enseignants, p. 52.

Ensuite, une fonction se définit par rapport à une autre fonction. Mettre en relation un sujet de phrase avec un groupe du verbe peut amener à confondre fonction et groupe syntaxique.

- Dans la phrase de base, il y a un sujet de P s'il y a un prédicat de P et il y a un prédicat de P s'il y a un sujet de P. Les notions de sujet de P et de prédicat de P sont interdépendantes, complémentaires.

- Contrairement au groupe du nom, qui peut exercer différentes fonctions syntaxiques dans une phrase (sujet, complément du nom, complément de phrase, attribut), le groupe du verbe exerce toujours la même fonction. Plusieurs grammairiens ne distinguent pas toujours la fonction du groupe syntaxique qui remplit cette fonction. Or, il est important de bien distinguer ces deux concepts.

Cette logique s'applique aussi au sujet de P par rapport au groupe du nom. Quant au complément de phrase, son caractère facultatif n'a pas à être pris en compte dans sa dénomination; on ne parle pas de *prédicat de phrase obligatoire*. Pour plus de précisions, on peut référer au tableau suivant :

Fonctions syntaxiques	**Sujet de phrase**	**Prédicat de phrase**	**Complément de phrase**
Caractéristiques morphologiques	▪ Groupe du nom (GN) ▪ Pronom ▪ Groupe verbal infinitif (GVinf) ▪ Phrase subordonnée complétive (PSub. compl.)	▪ GV	▪ Gprép ▪ Gadv ▪ GN ▪ Phrase subordonnée circonstancielle (PSub. circ.)

2. LES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES

Les manipulations syntaxiques sont les outils de la grammaire nouvelle. Ce sont des opérations syntaxiques effectuées sur des mots, des groupes de mots ou des phrases complètes afin de les analyser et de tirer des conclusions.

Le recours aux manipulations permet de :

- dégager les propriétés de groupes de mots (constituants obligatoires ou facultatifs);
- reconnaitre les classes de mots;
- identifier les fonctions grammaticales;
- analyser la structure des phrases;
- vérifier les accords grammaticaux;
- enrichir des groupes de mots ou une phrase;
- transformer le type ou la forme d'une phrase;
- réviser son texte.

Selon le PDF du 1er cycle[4]	**Selon le PDF du 2e cycle**[5]	**Selon la PDA au secondaire**[6]	**Définition**
addition	addition, dédoublement, encadrement	ajout, dédoublement, encadrement	Manipulation consistant à **ajouter** un mot ou un groupe de mots
effacement	effacement	effacement	Manipulation consistant à **supprimer** un mot ou un groupe de mots
déplacement	déplacement	déplacement	Manipulation consistant à **déplacer** un mot ou un groupe de mots
remplacement	remplacement, pronominalisation	remplacement, pronominalisation	Manipulation consistant à **remplacer** un mot ou un groupe de mots

[4] MELS (2006), *PDF*, *Enseignement secondaire*, *premier cycle*, Chapitre 5 : Domaine des langues, p.133.
[5] MELS (2007), *PDF*, *Enseignement secondaire*, *deuxième cycle*, Chapitre 5 : Domaine des langues, p.124.
[6] MELS (2011), *Progression des apprentissages au secondaire (PDA)*, p.54.

3. LES TRANSFORMATIONS SYNTAXIQUES

Les phrases transformées sont des phrases non conformes au modèle de base parce qu'elles ont subi une ou plusieurs transformations.

Phrases transformées de type :	**Exemples**
▪ interrogatif ▪ impératif ▪ exclamatif	→ Ces usines polluent-elles? → Cessez de polluer notre environnement. → Quelles usines polluantes!
Phrases transformées de forme :	**Exemples**
▪ négative ▪ passive ▪ emphatique ▪ impersonnelle	→ Ces usines **ne** polluent **guère**. → Ce quartier **est pollué par** les camions. → **Ce sont** ces usines **qui** polluent la ville. → **Il** est survenu un accident hier.
Phrases transformées par le déplacement d'un constituant obligatoire :	**Exemples**
▪ inversion sujet-prédicat	→ Peut-être **viendra-t-elle** ce soir.
Phrases transformées par l'enchâssement :	**Exemples**
▪ toute phrase subordonnée est une phrase transformée par enchâssement	→ Mes amis ont mangé au restaurant italien **qui vient d'ouvrir dans le quartier**. → Mes amis pensent **que c'est un des meilleurs restaurants en ville**.

Il existe également des phrases à construction particulière, qui ne sont pas conformes au modèle de la phrase de base.

Phrases à construction particulière[7] :	**Exemples**
▪ phrase à présentatif ▪ phrase non verbale ▪ phrase infinitive ▪ phrase impersonnelle	→ **Voici** mon nouveau projet. → **Avec plaisir**. → **Éteindre les lumières**. → **Il pleut**.

[7] Les phrases à construction particulière sont des phrases non conformes au modèle de base même si elles n'ont subi aucune transformation.

4. LES GROUPES SYNTAXIQUES

4.1 Groupe nominal

4.1.1 Caractéristiques syntaxiques

- Le GN a pour noyau un nom commun ou un nom propre.
- Le GN peut généralement être remplacé par un pronom[8].
- Le noyau du GN ne peut être effacé.
- Le GN peut exercer différentes fonctions dans la phrase.
- Le noyau du GN est le donneur d'accord. Il donne son genre et son nombre au déterminant qui le précède ainsi qu'à son expansion lorsqu'il s'agit d'un adjectif.

4.1.2 Fonctions du GN

Fonctions du GN	Exemples
▪ sujet	→ **Ma sœur** a regardé le spectacle.
▪ attribut du sujet	→ Ces danseurs sont **des professionnels**.
▪ complément direct du verbe	→ Léa a regardé **le spectacle de danse**.
▪ complément de phrase	→ **Ce soir**, Léa regardera un film.
▪ complément du nom	→ Léa, **ma sœur**, adore les films**.**
▪ attribut du complément direct	→ Elle trouve ce gars **excellent acteur**.
▪ complément de la préposition	→ Les élèves de **l'école** hurlent de **joie**.
▪ complément du présentatif	→ Voici **ses films préférés**.
▪ complément du verbe impersonnel	→ Il faut **un bon scénario** pour réaliser un bon film.

[8] Rappel : Un pronom ne remplace pas toujours un GN. Par exemple, certains pronoms (lui/leur/en/y/me/te/se/nous/vous) remplacent un GPrép ayant la fonction de complément indirect du verbe. (Exemple : Je parle à Marie. Je lui parle. *lui = à Marie*)

4.1.3 Constructions du GN

Le GN se construit de différentes façons, dont voici les principales.

Constructions	Exemples
▪ nom commun / nom propre	→ **Charité** n'est pas bonté. / **Pierre** saigne du nez.
▪ déterminant + nom	→ Il regarde tendrement **son garçon**.
▪ déterminant + nom + GAdj / déterminant + GAdj + nom	→ Il applaudit **le garçon admirable**. / **L'admirable garçon** est applaudi.
▪ déterminant + nom + GPrép	→ **Ce garçon à la mode** sème l'émoi.
▪ déterminant + nom + PSub. rel.	→ **Le garçon que je fréquente** est poli.
▪ déterminant + nom + PSub. compl.	→ **Le fait que je ne puisse covoiturer** m'agace.
▪ déterminant + nom + GN	→ **Ce garçon, joueur de football réputé**, a reçu une bourse d'étude.
▪ déterminant + nom + GVpart	→ **Ces garçons, participant au débat,** apportent un point de vue intéressant.
▪ pronom seul	→ **Il** saigne du nez.
▪ pronom + GPrép	→ Les notes de ma fille laissent à désirer, **celles de mon garçon** sont excellentes.
▪ pronom + PSub. rel.	→ Il ment; **ceux qui le croient** sont bien naïfs.

4.1.4 Expansions du nom et fonction

L'**expansion** du nom noyau du GN ne remplit qu'une seule fonction.

Fonction	Exemple
▪ complément du nom	→ Les **belles** fleurs enjolivent la table.

L'**expansion** du pronom ne remplit qu'une seule fonction.

Fonction	Exemple
▪ complément du pronom	→ Ceux **qui perdent leur temps** seront punis.

4.2 Groupe adjectival

4.2.1 Caractéristiques syntaxiques

- Le GAdj a pour noyau un adjectif.
- Le GAdj peut être détaché du nom à l'aide d'une ou de deux virgules.
- Le GAdj peut être détaché du nom et/ou antéposé au GN.
- Le GAdj peut exercer différentes fonctions dans la phrase.
- Le GAdj est receveur d'accord.
- L'adjectif peut être qualifiant ou classifant.

4.2.2 Fonctions du GAdj

Fonctions du GAdj	**Exemples**
Adjectif ***qualifiant***	
▪ complément du nom	→ Les **jeunes** comédiens feront dix spectacles.
▪ attribut du sujet	→ Ils sont **éblouissants**.
▪ attribut du complément direct	→ Tout le monde trouve leur jeu **éblouissant.**
Adjectif ***classifiant***	
▪ complément du nom	→ L'autobus **scolaire** arrive.

4.2.3 Constructions du GAdj

Le GAdj se construit de différentes façons, dont voici les principales.

Constructions	**Exemples**
▪ adjectif seul	→ Elle est **heureuse.**
▪ adjectif + PSub. compl.	→ Elle est **heureuse que tu réussisses**.
▪ GAdv + adjectif	→ Elle est **très heureuse**.
▪ adjectif + GPrép	→ Elle est **heureuse de terminer cette session.**

4.2.4 Expansions du GAdj et fonctions

L'**expansion** de l'adjectif qualifiant[9] peut remplir deux fonctions.

Fonctions	Exemples
▪ complément de l'adjectif	→ Elle est prête **à remplacer l'actrice malade**.
▪ modificateur de l'adjectif	→ Cette comédienne est **vraiment** éblouissante.

Note : En grammaire nouvelle, on ne parle plus d'épithète, mais bien de complément du nom.

4.3 Groupe prépositionnel

Caractéristiques syntaxiques

- Le GPrép a pour noyau une préposition et son expansion est obligatoire (non effaçable).
- Le GPrép peut exercer différentes fonctions dans la phrase.

Fonctions du GPrép

Fonctions du GPrép	Exemples
▪ complément de phrase	→ **Dès le début du printemps,** les tulipes apparaissent.
▪ complément de l'adjectif	→ Les fleurs sont nécessaires **à notre équilibre mental**.
▪ complément de nom	→ J'admire les fleurs **de ma voisine**.
▪ attribut du sujet	→ Les arbres fruitiers sont **en fleurs**.
▪ complément indirect	→ Les lilas offrent **aux passants** des odeurs capiteuses.
▪ attribut du complément direct	→ Tu me prends **pour une grande jardinière.**
▪ modificateur du verbe	→ Elle marche **à grands pas**.
▪ complément du verbe passif	→ Les tulipes ont été cueillies **par Julie**.
▪ complément du verbe impersonnel	→ Il y va **de votre réputation**.
▪ complément du pronom	→ Celles **de mon jardin** sont plus jolies.
▪ complément de l'adverbe	→ Heureusement **pour toi**, j'aime travailler.

[9] L'adjectif classifiant ne peut avoir d'expansion ou de modificateur.

Constructions du GPrép

Le GPrép est formé d'une préposition suivie d'un autre groupe de mots. Le GPrép peut se construire de différentes façons.

Constructions	Exemples
▪ prép + GN	→ Je regarde les fleurs **de ma voisine.** → Je vais **au marché**[10]**.**
▪ prép + GAdv	→ La mouffette est passée **par là**.
▪ prép + GVinf	→ J'ai de mauvaises herbes **à arracher**.
▪ prép + GPrép	→ Je pars **de chez Luc**.
▪ prép + pronom	→ Je vais toujours **vers elle**.

Expansions du GPrép et fonctions

L'**expansion** de la préposition remplit une seule fonction.

Fonction	Exemple
▪ complément de la préposition	→ Le chien de **mon voisin** jappe sans arrêt.

4.4 Groupe verbal

4.4.1 Caractéristiques syntaxiques

- Le GV a pour noyau un verbe conjugué à un mode personnel (indicatif, subjonctif, impératif).
- Le noyau du GV peut être seul ou accompagné de mots qui forment ses expansions.
- Le GV est généralement fixe. Son déplacement peut rendre la phrase agrammaticale.
- Toute séquence de mots qui peut être remplacée par un groupe constitué d'un <u>verbe</u> <u>seul</u> forme un groupe verbal.

[10] Dans ce cas, le *au* cache une préposition (à + le). Pour mettre cette préposition en évidence, on peut remplacer le nom *marché* par un nom féminin : Je vais **à la bibliothèque**.

4.4.2 Fonction du GV

Fonction du GV	Exemple
▪ prédicat de phrase	→ Les enfants **mangent une pomme**.

4.4.3 Constructions du GV

Le GV est le groupe qui présente les constructions les plus nombreuses et les plus variées, dont voici les principales.

Constructions	Exemples
▪ verbe seul (temps simple / temps composé)	→ Le jeune homme **court**. / Il **a couru**.
▪ verbe + GN	→ Julie **mange une pomme**.
▪ verbe + GPrép	→ Ma mère **parle à ses amies**.
▪ verbe + GAdj	→ Ton cousin, Louis, **est surpris** ce matin.
▪ verbe + GVinf	→ Pierre **veut offrir un cadeau**.
▪ verbe + PSub. compl.	→ Le juge **souhaite que tu sois présent.**
▪ verbe + GAdv	→ Roméo **parle tendrement**.

Note : Le GV peut également être construit de diverses autres façons, par exemple avec plus de deux expansions (verbe + GAdv + GPrép, etc.), mais il n'est pas apparu pertinent de toutes les décliner.

4.4.4 Expansions du verbe et fonctions

L'**expansion** du verbe peut remplir diverses fonctions.

Fonctions	Exemple
▪ complément direct	→ Les gens aiment **ce nouveau disque**.
▪ complément indirect	→ Marie parle **à sa meilleure amie.**
▪ attribut du sujet	→ Le son est **feutré.**
▪ modificateur	→ Cet enregistrement sonne **bien**.

4.5 Groupe verbal à l'infinitif

4.5.1 Caractéristiques syntaxiques

Le GVinf a pour noyau un verbe à l'infinitif.

4.5.2 Fonction du GVinf

Le GVinf peut avoir différentes fonctions dans la phrase.

Fonctions du GVInf	Exemples
▪ sujet	→ **Manger sainement** est bénéfique.
▪ complément direct	→ Il espère **terminer à temps**.
▪ complément du nom	→ Maude n'a qu'un but : **réussir son examen.**
▪ attribut du sujet	→ Piquer, c'est **voler**.
▪ complément de la préposition	→ J'ai peur de **sauter en parachute**.

4.5.3 Constructions du GVinf

Le GVinf se construit de différentes façons, dont voici les plus courantes.

Constructions	Exemples
▪ vinf seul	→ Audrey a dû **abandonner.**
▪ vinf + GN	→ Nous devons **trouver des solutions**.
▪ vinf + GPrép	→ Marc doit **écrire à sa mère**.
▪ vinf + GAdj	→ **Être positif** l'a aidé tout au long de sa vie.
▪ vinf + Gadv	→ **S'entrainer régulièrement** favorise l'endurance physique.
▪ GAdv + vinf	→ **Bien s'entrainer** favorise l'endurance physique.
▪ vinf + PSub. compl.	→ Luc va **penser que tu t'es trompé.**

4.5.4 Expansions du GVinf et fonctions

L'**expansion** du verbe à l'infinitif peut remplir diverses fonctions.

Fonctions	Exemples
▪ complément direct	→ Audrey a dû abandonner **la partie.**
▪ complément indirect	→ Marc doit écrire **à sa mère**.
▪ attribut du sujet	→ La porte doit rester **fermée.**
▪ modificateur	→ **Bien** s'entrainer favorise l'endurance physique.

4.6 Groupe verbal au participe présent

4.6.1 Caractéristiques syntaxiques

Le GVpart a pour noyau un participe présent.

4.6.2 Fonction du GVpart

Le GVpart peut avoir différentes fonctions dans la phrase.

Fonctions du GVInf	Exemples
▪ complément du nom	→ Pierre a des souvenirs **provenant de plusieurs pays.**
▪ attribut du complément direct	→ J'ai surpris mes voisins **espionnant dans ma cour.**

4.6.3 Constructions du GVpart

Le GVpart se construit de différentes façons.

Constructions	Exemples
▪ vpart seul	→ Les enfants **criant**, la mère est exaspérée.
▪ vpart + GN	→ **Aimant** la nature, il pratique la randonnée.
▪ vpart + GAdv	→ Écoutant **attentivement**, il ne manqua aucune information.
▪ vpart + GAdj	→ **Étant épuisée**, Ève n'est pas sortie hier.
▪ vpart + GPrép	→ **Arrivant à destination**, les passagers ont récupéré leurs bagages.
▪ vpart + GVinf	→ Des touristes **semblant venir d'Asie** ont posé des questions.
▪ pron + vpart	→ **L'ayant vu**, Marc ne regarda pas le film avec Carl.
▪ vpart + PSub. compl.	→ **Affirmant qu'il est le meilleur**, Steve doit s'entrainer.

4.6.4 Expansions du GVpart et fonctions

L'**expansion** du verbe au participe peut remplir diverses fonctions.

Fonctions	Exemples
▪ complément direct	→ Aimant **la nature**, il pratique la randonnée.
▪ complément indirect	→ Arrivant **à destination**, les passagers ont récupéré leurs bagages.
▪ attribut du sujet	→ Étant **épuisée**, Ève n'est pas sortie hier.
▪ modificateur	→ Regardant **attentivement** devant lui, il ne vit pas le trou dans la chaussée.

4.7 Groupe adverbial

4.7.1 Caractéristiques syntaxiques

Le GAdv a pour noyau un adverbe.

4.7.2 Fonctions du GAdv

Le GAdv remplit différentes fonctions dans la phrase.

Fonctions du GVInf	Exemples
▪ attribut du sujet	→ Paul semble **bien.**
▪ complément de phrase	→ **Hier**, j'ai vu un accident impliquant deux automobilistes.
▪ modificateur du verbe	→ Cette voiture accélère **rapidement**.
▪ modificateur de l'adjectif	→ Ces automobilistes sont **très** prudents.
▪ modificateur de l'adverbe	→ Cette automobiliste roule **trop** vite.
▪ modificateur du déterminant	→ J'aimais **presque** toutes les voitures.
▪ modificateur du pronom	→ Il a **presque** tout.
▪ modificateur de la préposition	→ Mon père a eu une crevaison **juste** après avoir acheté sa voiture luxueuse.

4.7.3 Constructions du GAdv

Le GAdv peut se construire de différentes façons.

Constructions	Exemples
▪ adverbe seul	→ Il avance **lentement**.
▪ GAdv + adverbe	→ Il avance **très lentement**.
▪ adv + Gprép	→ **Heureusement pour toi**, je suis là.
▪ adv + PSub. compl.	→ **Heureusement que tu m'écoutes**.

4.7.4 Expansions du GAdv

L'**expansion** de l'adverbe peut remplir deux fonctions.

Fonctions	Exemples
▪ complément de l'adverbe	→ Aimant **la nature**, il pratique la randonnée.
▪ modificateur	→ Il avance **très** lentement.

Rôle textuel et valeur sémantique

Selon son sens, l'adverbe peut jouer un rôle syntaxique et un rôle textuel.

Rôles textuels	Exemples
▪ organisateur textuel	→ **Premièrement**, les élèves doivent être consultés.
▪ marqueur de relation	→ Je veux qu'ils lisent le guide, **puis** qu'ils prennent leur décision.
▪ marqueur de modalité	→ Ce travail est **peut-être** terminé.

En plus d'avoir une fonction syntaxique, le GAdv peut jouer un rôle particulier dans la grammaire du texte.

Valeurs sémantiques	Exemples
▪ L'adverbe, le noyau du GAdv, peut être à son tour accompagné d'un adverbe de degré tel que *très* ou *bien*	→ Il conduit **très** l*entement*. → Il conduit **bien** *lentement*.
▪ Le GAdv peut aussi être un substitut ou un mot phrase.	→ **-** Être plus près du taureau n'est pas risqué. **- Vraiment?**

5. LES FONCTIONS DANS LES GROUPES SYNTAXIQUES

5.1 Complément du nom

Le complément du nom est une expansion du nom. C'est un constituant généralement facultatif.

Groupes pouvant exercer cette fonction	Exemples
▪ GN	→ Le caricaturiste **Yayo** habite au Québec.
▪ GAdj	→ Une **bonne** caricature me fait sourire.
▪ GPrép	→ J'ai découpé la caricature **de Chapleau**.
▪ PSub. rel.	→ La caricature **que j'ai vue** m'a fait sourire.
▪ PSub. compl.	→ L'idée **que tu t'absentes** m'énerve.
▪ GVpart	→ L'homme **déambulant ainsi** attire le regard.

Manipulations syntaxiques	
Le complément du nom est :	**Exemples**
▪ généralement effaçable	→ Le caricaturiste ~~**Yayo**~~ habite au Québec.
▪ remplaçable	→ Le caricaturiste **Chapleau** habite au Québec.
▪ non déplaçable (sauf dans le cas d'un GAdj détaché: **Fatiguée de sa journée**, Josée prend une pause.)	→ Le **Yayo** caricaturiste habite au Québec. ↯

5.2 Complément du pronom

Le complément du pronom est une expansion du pronom. C'est un constituant facultatif.

Groupes pouvant exercer cette fonction	Exemples
▪ PSub. compl.	→ Celle-ci, **une étudiante**, semble concentrée sur sa lecture.
▪ GVpart	→ Elle, **ravie du film vu**, rédigea un article.
▪ PSub. compl.	→ Lequel **de ces deux films** préfères-tu?
▪ GVpart	→Ceux **qui ont vu ce film** en ont parlé positivement.

Manipulations syntaxiques	
Le complément du pronom est :	**Exemples**
▪ généralement effaçable	→ Lequel -- préfères-tu?
▪ non déplaçable	→ **D'entre eux**, certains seront présents. ↯
▪ remplaçable	→ Lequel **de ces cinq disques** préfères-tu?

5.3 Complément de l'adjectif

Le complément de l'adjectif est une expansion de l'adjectif. C'est un constituant facultatif.

Groupes pouvant exercer cette fonction	Exemples
▪ GPrép	→ Je suis fière **de toi**.
▪ Psub. compl.	→ Je suis *surprise* **que tu sois là**.

Manipulations syntaxiques	
Le complément de l'adjectif est :	**Exemples**
▪ effaçable	→ Carl est fier **de moto**.
▪ parfois non effaçable	→ Carl est apte ~~**à faire de la plongée**~~. ↯
▪ non déplaçable	→ Carl **de moto** est fier. ↯

5.4 Complément du verbe

Le complément du verbe est une expansion du verbe. Il peut être facultatif.

Groupes pouvant exercer cette fonction	Exemples
▪ GN	→ Myriam a visité **cette région**.
▪ GPrép	→ Myriam a pensé **à t'appeler.**
▪ PSub. compl.	→ Myriam pense **que tu viendras ce soir.**
▪ GVinf	→ Myriam peut **t'appeler** en tout temps.

Manipulations syntaxiques	
Le complément direct est :	**Le complément indirect est :**
▪ généralement non effaçable → Myriam visite la région. Myriam visite. ↯ → Les lapins mangent la laitue. Les lapins mangent[11].*	▪ non effaçable → Myriam va ~~**à Montréal**~~.↯ → Myriam parle.*
▪ non déplaçable → Myriam, cette région, visite. ↯	▪ non déplaçable (transitif indirect) → Myriam **à t'appeler** a pensé. ↯
▪ remplaçable (se pronominalise par la/le/l'/les/en/cela) → Myriam **l'**a visitée. (cette région)	▪ remplaçable (se pronominalise par lui/ leur/ en/ y) → Myriam **y** a pensé. (à t'appeler) → Myriam **en** parle. (de visiter la région)
▪ encadrable « C'est…que »/« Ce sont… que… » → **C'est** cette région **que** Myriam a visitée.	▪ encadrable « C'est…que… »/ « Ce sont… que… » en ajoutant une préposition. → **C'est** lui **qu'**elle parle. ↯ → **C'est** à lui **qu'**elle parle.
▪ non dédoublable → Myriam a visité **et elle le fait** cette région. ↯	▪ non dédoublable → Elle parle **et elle le fait** à Marc. ↯

[11] Certains verbes transitifs (directs et indirects) se comportent comme des verbes intransitifs : écouter, manger, parler, penser.

5.5 Attribut du sujet

L'attribut du sujet est une expansion du verbe attributif.

Groupes pouvant exercer cette fonction	Exemples
▪ GAdj	→ Cette gâterie est **succulente**.
▪ GN	→ Cette gâterie semble **un bon dessert**.
▪ Gprép	→ Les gouteurs sont **de mon avis**.
▪ GAdv	→ Cette gâterie est **bien**.
▪ GVinf	→ Cette gâterie semble **s'acheter à la pâtisserie.**

Manipulations syntaxiques	
L'attribut du sujet est :	**Exemples**
▪ non déplaçable	→ **Succulente** cette gâterie est. ↯
▪ remplaçable (le, l', en)	→ Cette gâterie **l'**est.
▪ non effaçable	→ Cette gâterie est ~~**succulente**~~. ↯
▪ non dédoublable	→ Cette gâterie semble **et cela se passe** un bon dessert. ↯

5.6 Attribut du complément direct du verbe

L'attribut du complément direct du verbe est une expansion d'un verbe.

Groupes pouvant exercer cette fonction	Exemples
▪ GAdj	→ Je croyais les élèves **présentes** au cours.
▪ GN	→ Les élèves l'ont nommée **présidente de classe.**
▪ Gprép	→ Ils tiennent leur amie **pour une bonne oratrice**.

Manipulations syntaxiques	
L'attribut du complément direct est :	**Exemples**
▪ non déplaçable	→ **Présentes au cours**, je croyais les élèves.↯
▪ non pronominalisable	→ Je **les** croyais les élèves. ↯
▪ non effaçable sans changer le sens	→ Je croyais ~~les élèves~~. *
▪ non dédoublable	→ Je croyais les élèves **et cela se passait** présentes au cours.

5.7 Modificateur du verbe

Le modificateur du verbe est une expansion du verbe.

Groupes pouvant exercer cette fonction	Exemples
▪ GAdv	→ L'aviateur pilote **admirablement**.
▪ GPrép	→ L'avion est arrivé **en avance**.

Manipulations syntaxiques	
Le modificateur du verbe est :	**Exemples**
▪ effaçable	→ L'aviateur pilote ~~**admirablement**~~.
▪ non déplaçable hors du groupe	→ L'aviateur **admirablement** pilote. ↯
▪ remplaçable	→ L'aviateur pilote **convenablement.**

5.8 Modificateur de l'adjectif

Le modificateur de l'adjectif est une expansion de l'adjectif.

Groupes pouvant exercer cette fonction	Exemples
▪ GAdv	→ Cette robe est cousue **convenablement**.
▪ GPrép	→ Cette robe est cousue **de façon convenable.**

Manipulations syntaxiques	
Le modificateur de l'adjectif est :	**Exemples**
▪ effaçable	→ Cette chanteuse est ~~**très**~~ douée.
▪ non déplaçable	→ **Très** cette chanteuse est douée. ↯
▪ remplaçable par un autre modificateur	→ Cette chanteuse est **admirablement** douée.

5.9 Modificateur de l’adverbe

Le modificateur de l’adverbe est une expansion de l’adverbe.

Groupes pouvant exercer cette fonction	**Exemples**
▪ GAdv	→ Ces enregistrements sont **très** bien.
▪ GPrép	→ Elle tombe doucement, **comme une feuille dans le vent.**

Manipulations syntaxiques	
Le modificateur de l’adverbe est :	**Exemples**
▪ effaçable	→ Ces voix s’enregistrent ~~**bien**~~ lentement.
▪ non déplaçable	→ Ces voix s’enregistrent lentement **bien**. ↯

B) LES CLASSES DE MOTS

1. DÉTERMINANT

Caractéristiques		
sémantiques	**morphologiques**	**syntaxiques**
▪ Le déterminant précise ce qui est désigné par le nom. ▪ Il y a différentes catégories de déterminants : défini, indéfini, possessif, démonstratif, numéral, partitif, contracté.	▪ Le déterminant est variable en genre ou en nombre selon le nom noyau. ▪ Le déterminant contracté est la fusion de deux classes de mots distinctes : préposition et déterminant. ▪ Le déterminant peut être un déterminant de forme complexe : plusieurs d'entre eux, beaucoup de, etc.	▪ Le déterminant est un receveur d'accord. ▪ Le déterminant est généralement obligatoire lorsque le noyau du GN est un nom commun. ▪ Le déterminant et le nom peuvent être séparés par des mots provenant d'autres classes.

2. NOM

Caractéristiques		
sémantiques	**morphologiques**	**syntaxiques**
▪ Le nom désigne différentes réalités : ○ animées/non animées ○ concrètes/abstraites ○ comptables/non comptables ○ individuelles/collectives ○ propres/ communs ○ humaines/non humaines	▪ Le nom possède un genre et il varie en nombre. Il est simple ou complexe.	▪ Le nom est le noyau du GN et il peut avoir des expansions qui assurent la fonction de complément du nom. ▪ Le nom est un donneur de genre et de nombre dans les accords intragroupes (adjectif et déterminant) ; il est donneur du nombre et de la personne dans l'accord intergroupe (entre le sujet et le prédicat).

3. PRONOM

Caractéristiques		
sémantiques	**morphologiques**	**syntaxiques**
▪ Le pronom peut renvoyer à une idée ou à une réalité (pronom de reprise) ou il peut se comporter comme un nom (pronom nominal, sans antécédent dans le texte). ▪ Il y a différentes catégories de pronoms : personnel, possessif, démonstratif, relatif, indéfini, interrogatif, numéral.	▪ Le pronom est variable selon la personne, le genre et le nombre de ce qui est désigné ou remplacé. Il peut être simple ou complexe.	▪ Le pronom n'a pas de catégorie syntaxique propre. Par exemple, il peut remplacer un GPrép et en adopter les caractéristiques. ▪ Le pronom est un receveur et un donneur en genre, en nombre et en personne. ▪ Il peut avoir un complément et il peut remplacer un groupe, une phrase subordonnée ou une phrase.

4. ADJECTIF

Caractéristiques		
sémantiques	**morphologiques**	**syntaxiques**
▪ L'adjectif sert à décrire, à préciser ou à caractériser un nom ou un pronom. ▪ L'adjectif peut être qualifiant et prendre une valeur : ○ positive ou méliorative ○ négative ou péjorative ○ neutre ▪ L'adjectif peut être classifiant : une halte routière, la cour municipale. Il exprime alors une caractéristique connue et il catégorise le nom. À cet effet, la recherche démontre qu'il s'agit des adjectifs les moins bien identifiés par les élèves.	▪ L'adjectif est variable, il reçoit le genre et le nombre du nom ou du pronom de qui il dépend. ▪ L'adjectif peut être simple ou complexe (composé ou dérivé). ▪ L'adjectif peut avoir la forme d'un verbe au participe passé.	▪ L'adjectif est le noyau du groupe adjectival. ▪ L'adjectif est un receveur du genre et du nombre. Il peut être placé avant ou après le nom. ▪ Les adjectifs qualifiants peuvent être mis en degré par un adverbe modificateur.

5. VERBE

Caractéristiques		
sémantiques	**morphologiques**	**syntaxiques**
▪ Le verbe sert à exprimer des actions, des états, des changements, des mouvements, des perceptions, des sentiments, des paroles, des opinions ainsi que la météo. ▪ Certains verbes ont plusieurs sens selon le contexte dans lequel ils sont utilisés	▪ Le verbe est variable en temps, en mode, en personne et en nombre. Il peut être simple ou composé.	▪ Le verbe est le noyau du groupe du verbe. Il existe plusieurs sortes de verbes qui commandent des constructions particulières : ○ verbes transitifs (directs et indirects) ○ verbes intransitifs ○ verbes pronominaux ○ verbes impersonnels ○ verbes attributifs ○ verbes auxiliaires ▪ Le verbe est receveur de l'accord en personne et en nombre.

6. ADVERBE

Caractéristiques		
sémantiques	**morphologiques**	**syntaxiques**
▪ L'adverbe exprime divers sens : l'affirmation, la conséquence, le doute, la probabilité, le lieu, la manière, la négation, la quantité, l'intensité et le temps.	▪ L'adverbe est invariable. ▪ L'adverbe peut être simple ou complexe (locution adverbiale).	▪ L'adverbe est le noyau du GAdv. ▪ L'expansion n'est jamais à droite du noyau.

7. PRÉPOSITION

Caractéristiques		
sémantiques	**morphologiques**	**syntaxiques**
▪ La préposition exprime un sens stable ou variable (par ex. : appartenance, but, cause, manière).	▪ La préposition est invariable et elle peut être simple ou complexe (locution prépositive).	▪ La préposition est le noyau du groupe prépositionnel. ▪ Elle a obligatoirement une expansion à droite. ▪ Elle introduit un groupe de mots qui a la fonction de complément. ▪ Dans un texte, la préposition permet de former des groupes prépositionnels qui peuvent être des organisateurs textuels ou des marqueurs de relation.

8. CONJONCTION

Caractéristiques		
sémantiques	**morphologiques**	**syntaxiques**
▪ La conjonction exprime une relation établie dans la phrase ou entre les phrases (addition, restriction, cause, comparaison, condition, explication, opposition, temps).	▪ La conjonction est invariable. ▪ Elle peut être simple ou complexe (locution conjonctive).	▪ La conjonction sert à joindre des mots, des groupes de mots, des subordonnées ou des phrases. ▪ Certaines conjonctions, appelées coordonnants, servent à la coordination et d'autres, appelées subordonnants servent à la subordination.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOIVIN, Marie-Claude et PINSONNEAULT, Reine, *La Grammaire moderne*, Montréal, Éditions Beauchemin, 2008, 213 pages.

BOULANGER, Aline et al., *Construire la Grammaire*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1999, 364 pages.

BOURBEAU, Geneviève et al., *Épisodes, volume 2*, Montréal, Éditions Grand Duc, 2007, 990 pages.

CANAC-MARQUIS, Jean, *Grammaire moderne*, Saint-Jérôme, Éditions du Phare, 2000, 415 pages.

CHARTRAND, Suzanne-G et al., *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graphicor, 1999, 395 pages.

CHÉNARD, S., DESJARDINS, G. et L'ÉCUYER, D., *Grammaire 100 % au secondaire*, Laval, Éditions HRW, 1997, 345 pages.

CÔTÉ, Louise et XANTHOPOULOS, Nathalie, *La Grammaire au secondaire*, Éditions Grand Duc, 2008, 501 pages.

FISHER, Carole et NADEAU, Marie, *La Grammaire nouvelle*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2006, 239 pages.

GAUVIN, Isabelle, Diaporama « *Des Nouvelles de la grammaire!* », chargée de cours Université de Montréal et Université du Québec à Montréal, présentation faite aux membres de la table montérégienne de français, le 6 octobre 2008.

GENEVAY, Éric, *Ouvrir la Grammaire*, Lausanne, Éditions L.E.P. Loisirs et Pédagogie S.A., 274 pages.

HAMEL, Julie et CHARTRAND, Suzanne-G., *Quelle aide le matériel didactique apporte-t-il à l'enseignement et à l'apprentissage de la révision de textes?*, Québec français, n° 151, automne 2008, pages 85 à 87.

LAPORTE, Myriam et ROCHON, Ginette, *Nouvelle Grammaire pratique*, 1er et 2e cycles du secondaire, Anjou, Éditions CEC, 2007, 373 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, Formation disciplinaire régionale *Écrire plus souvent, corriger autrement*, automne 2007.

ROBERGE, Julie, *Corriger les Textes de vos élèves*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2005, 120 pages.

LES PRINCIPES ET CONTEXTES FAVORABLES POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À ÉCRIRE

Cette section présente différents textes ou documents utiles pour présenter les conditions ou contextes favorables du développement de la compétence à écrire. Ces documents permettront aux conseillers pédagogiques et aux enseignants qu'ils accompagnent de prendre un temps de réflexion pour cet aspect pédagogique trop souvent escamoté. La section qui suit peut sembler de prime abord peu attrayante, mais justement pour cette raison, il ne faudrait pas la négliger, car elle constitue une part importante dans le processus d'apprentissage de nos élèves.

TROIS PRINCIPES POUR ENSEIGNER LA RÉVISION

PREMIER PRINCIPE :

Les étudiants doivent connaître le rôle de la révision dans l'activité rédactionnelle.

Rôle de l'enseignant → informer

DEUXIEME PRINCIPE :

Les étudiants doivent savoir ce qu'implique la révision de texte.

Rôle de l'enseignant → faire réfléchir

TROISIEME PRINCIPE :

Les étudiants doivent s'exercer à la révision.

Rôle de l'enseignant → faciliter l'exercisation en proposant des modalités de travail variées (travail collectif, en dyade, individuel, travail sur des textes de pairs, sur les siens, etc.)

Adapté de Bisaillon, 1994

Interventions ou contextes pédagogiques
propices à l'appropriation et à l'utilisation des connaissances
dans une perspective de développement de la compétence à écrire[12]

- **Activités d'écriture fréquentes, voire quotidiennes, de textes ou de quelques phrases**

- **Des leçons, des interventions ou des contextes…**

  - **qui suscitent :**
    - ☐ l'engagement des élèves (qui n'assistent pas à une simple démonstration de règles);
    - ☐ les échanges et les discussions sur la langue;
    - ☐ un contexte de résolution de problème;
    - ☐ l'expression et la validation d'hypothèses;
    - ☐ le travail en sous-groupe (dyade, triade, etc.) et en grand groupe;
    - ☐ un va-et-vient entre la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation;
    - ☐ un conflit cognitif en considérant la zone proximale de développement;

  - **qui génèrent des activités :**
    - ☐ d'observation;
    - ☐ de manipulation;
    - ☐ de réflexion;
    - ☐ de questionnement;
    - ☐ d'analyse;
    - ☐ liées à la justification de procédures ou de stratégies, à la verbalisation d'un raisonnement et à la construction des connaissances;

  - **qui s'inspirent des écrits des élèves et révèlent;**
    - ☐ leurs représentations;
    - ☐ leurs stratégies erronées ou incomplètes;

  - **qui laissent place à l'essai avant d'amener à décréter qu'il y a erreur;**

  - **qui se vivent en cours de rédaction (brouillon);**

  - **qui mettent l'accent sur les mots (tirés de leurs lectures personnelles, de leurs écrits) qui intéressent les élèves;**

  - **qui font appel :**
    - ☐ au modelage;
    - ☐ à l'enseignement explicite;
    - ☐ à l'enseignement différencié.

[12] Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008-2009

Processus de révision[13]

Détection d'erreurs

- Se donner une INTENTION de détecter des erreurs
- Adopter une position critique, ce qui suppose une MISE À DISTANCE du texte
- Choisir une ou plusieurs catégories d'erreurs, en fonction de son profil de scripteur
- Relire en prélevant des INDICES D'ÉCART ou de non-conformité par rapport à la norme
    - Activer en mémoire des schémas de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles)
    - Établir des liens entre les connaissances activées et les mots du texte
    - Arrêter momentanément la lecture

Identification d'erreurs

- Analyse plus finement le contexte de la phrase autour de l'indice d'écart
- Nommer LE CAS qui pose problème

Correction d'erreurs

- Faire appel aux connaissances pertinentes (déclaratives ou procédurales)
- Utiliser les manipulations syntaxiques, s'il y a lieu
- Utiliser des outils de référence, s'il y a lieu
- Appliquer les procédures ou les correctifs appropriés avec attention
- Vérifier les effets de la correction sur les autres mots de la phrase et mener l'opération jusqu'au bout
- Vérifier son travail

[13] Inspiré d'un document du MELS, Formation disciplinaire régionale, 2007-2008

LES DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

Cette section comporte différents outils qui pourront être utiles aux enseignants pour le développement de la compétence à écrire de leurs élèves. Parmi ces approches et ces outils pédagogiques nombreux et variés, vous trouverez notamment une diversité intéressante de dictées afin de renouveler cette pratique traditionnelle, mais toujours d'actualité. Aussi, la démarche active de découverte de Suzanne G. Chartrand vous est présentée, ainsi qu'un exemple démontrant la démarche. Également, inspiré des travaux de Britt-Marie Barth, un article présente les avantages de la construction de concepts grammaticaux grâce aux exemples « oui » et aux exemples « non ». Finalement, la section est complétée par une réflexion menée par Marie Nadeau et Carole Fischer sur la disparition des exercices des pratiques pédagogiques actuelles et des suggestions pour des pratiques plus gagnantes.

L'enseignement stratégique :

l'apprentissage facilité par une construction graduelle des savoirs

L'approche stratégique est issue des principales conclusions de la recherche en psychologie cognitive. Selon les principes de base, l'apprentissage se fait par la construction graduelle des savoirs et par la mise en relation des savoirs antérieurs avec les nouveaux savoirs. Il exige l'organisation des divers savoirs et doit s'effectuer à partir de tâches complètes et complexes (projet, situation-problème, etc.), où les liens sont présents entre les différentes activités proposées en classe. Le processus d'apprentissage se veut donc actif et constructif et les variables affectives (motivation) sont prises en compte puisque ce sont elles qui déterminent le degré de participation, d'engagement et de persévérance de l'élève dans ses apprentissages. L'évaluation y est fréquente puisqu'elle fait partie intégrante du processus. En fait, elle est plus formative que sommative, ce qui permet à l'élève et à l'enseignant d'effectuer les ajustements nécessaires en cours d'apprentissage. Elle concerne les différents savoirs autant que les stratégies cognitives, métacognitives, etc.

Dans cette approche, l'enseignant occupe plusieurs rôles dans les trois temps de la démarche pédagogique (l'action en classe); il est à la fois un motivateur, un médiateur, un modèle et un entraîneur.

Dans le premier temps de l'action en classe (la préparation), il suscite la motivation de l'élève en lui proposant un déclencheur signifiant, le met en contact avec l'objet d'apprentissage et lui fait prendre conscience des savoirs antérieurs qu'il possède pour s'engager dans la démarche. Il aide l'élève à « se mettre en projet ».

Au cours du deuxième temps de la démarche (la réalisation), l'élève explore, s'approprie et structure l'objet d'apprentissage en utilisant diverses stratégies cognitives et métacognitives. L'enseignant le guide, l'oriente et le soutient dans les difficultés qui se présentent afin de l'amener à les surmonter. Il est le médiateur entre les savoirs et l'élève. Par l'enseignement explicite, il l'aide à se constituer un répertoire de stratégies cognitives et métacognitives efficaces qui lui sont nécessaires pour exécuter adéquatement les tâches. En utilisant régulièrement l'évaluation informelle, il amène l'élève à développer des habiletés métacognitives qui lui seront aussi utiles dans le transfert des savoirs acquis.

Dans le dernier temps de la démarche (l'intégration- le réinvestissement), il objective avec l'élève les savoirs acquis, les stratégies utilisées et facilite leur lien avec les savoirs antérieurs. L'élève prend ainsi conscience du chemin parcouru dans ses apprentissages. L'évaluation formative formelle est appropriée à ce stade de la démarche et est très utile puisqu'elle vient appuyer la réflexion. L'enseignant propose ou chercher ensuite avec l'élève une situation nouvelle, liée avec la vie courante, dans laquelle il pourra réutiliser ce qu'il apprit individuellement et en groupe. En effet, selon cette approche, l'apprentissage en collaboration est davantage favorisé.

Source : Document d'accompagnement du programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire, premier cycle, version partielle du 29 novembre 1999, Ministère de l'Éducation.

Enseignement explicite : définition et démarche

L'enseignement explicite est l'enseignement du QUOI, du POURQUOI, du QUAND et du COMMENT d'une connaissance théorique autant que d'une stratégie cognitive et métacognitive à partir d'un **modelage,** de **pratique guidée,** de **pratique coopérative** et de **pratique autonome.**

Modelage

Une technique d'enseignement par laquelle l'enseignant effectue une tâche devant les élèves. Il verbalise, à voix haute, toutes ses pensées dans le but de leur faire mieux voir les différentes étapes de la démarche, mais aussi les différents comportements (aspect affectif) qu'ils devraient adopter pour la compléter.

Pratique guidée

Tâche similaire effectuée par un élève sous forme de modelage avec le soutien constant de l'enseignant. Ce dernier assiste l'élève et le guide dans son processus de pensée, par exemple en lui posant des questions sur sa démarche.

Pratique coopérative

Tâche effectuée en équipe de deux.

Dans un premier temps, l'élève A effectue la première tâche (modelage), pendant que l'élève B observe sa façon de faire.

Dans un deuxième temps, c'est l'inverse : l'élève B effectue une autre tâche semblable, tandis que l'élève A l'observe.

Pratique autonome

Tâche effectuée de façon individuelle. L'élève est amené par l'enseignant à faire un retour réflexif sur la réussite de la tâche et sur les façons de faire, par écrit ou oralement.

Adaptation d'un document provenant de la Commission scolaire Marie-Victorin

Les droits d'auteurs nous empêchant de reproduire ici le texte intégral en version numérique, nous vous fournissons la référence bibliographique du document qui apparaissait dans le document original en version papier :

- CHARTRAND, Suzanne-G., « «Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte », Québec français, nº 99, 1995, p.32-34.

DÉMARCHE ACTIVE DE DÉCOUVERTE
EXEMPLE DE DÉMARCHE APPLIQUÉE AVEC L'INFINITIF ET LE PARTICIPE PASSÉ

LA DÉMARCHE
Mise en situation Observation, manipulation et hypothèse Formalisation d'une règle ET d'une procédure Application (exercisation) Réinvestissement (transfert)

Mise en situation Comment écrire le son É en fin de verbe? Comment se fait-il qu'il y a encore des erreurs avec le son É en fin de verbe quand on écrit ou dans des articles de journaux?

Exemples de phrases à faire observer ou manipuler aux élèves :

- Annabelle a fini de ranger sa chambre sa chambre.
- Les élèves veulent gagner.
- Grand-maman est partie se reposer.
- Le fantôme habite une maison hantée.
- Mes pantalons sont repassés avec soin.
- Nous lui avons apporté des fleurs
- Cette œuvre a des qualités remarquables.
- Ce fut un merveilleux souper.

Étapes 1-2
Observation, manipulation et hypothèse

1. Identifiez les différentes formes verbales (é, ée, és, ées, er) des exemples.
2. Classez ces formes en trois colonnes.

3. Dans quelles classes de mots se retrouvent les différentes formes?

4. Formulez une « règle » de fonctionnement.

5. Vérifiez dans des grammaires er à l'aide de contre exemples « votre règle ».
   Quelles seraient les limites d'application de la règle?

Étape 3

Formalisation d'une règle ET d'une procédure

Exemple d'une procédure à consigner

Quand je rencontre un mot /É/ et que ce mot n'est pas un nom :
1) s'il est dans le GN, et + accord avec le noyau du GN
2) s'il est après l'auxiliaire être, é + accord avec le sujet
3) s'il est après l'auxiliaire avoir, é
4) sinon er.

Étapes 4

Exercisation à faire avec les élèves

Complétez des mots où manque la finale en / É /.

Complétez des phrases par un mot se terminant par / É /.

Transformez un texte du masculin singulier au féminin pluriel ou du présent au passé composé ou au futur proche.

Corrigez un texte contenant une variété de formes erronées en / É /.

Faites une dictée.

Étape 5

Réinvestissement par les élèves

Les droits d'auteurs nous empêchant de reproduire ici le texte intégral en version numérique, nous vous fournissons la référence bibliographique du document qui apparaissait dans le document original en version papier :

- MICHAUD-VAILLANCOURT, Claudette et NADEAU, Marie., « «Enseigner l'accord du participe passé par l'observation d'exemples « oui » et d'exemples « non » », Québec français, n° 107, 1997, p. 51-55.

Comment faire varier la dictée et rendre la pratique efficace pour développer de meilleurs scripteurs ?

Pourquoi j'utilise la dictée dans ma classe?

- Est-ce pour vérifier la capacité de mémorisation de mes élèves ?
- Est-ce pour focaliser sur un aspect spécifique de l'orthographe? (accord des verbes, homophones etc.)
- Est-ce pour vérifier la capacité d'écoute chez mes élèves ?
- Est-ce pour démontrer que la dictée peut-être un outil de compréhension de l'écrit ?

La dictée peut remplir deux fonctions dans le cours de français : une fonction d'évaluation, pour vérifier l'acquisition de connaissances grammaticales ou orthographique précises, et une fonction d'apprentissage, permettant à l'élève d'utiliser et développer des connaissances orthographiques ou des stratégies de révision et de correction de texte selon le choix du texte, la démarche utilisée, le soutien donné à l'élève et la façon de corriger la dictée.

La fonction d'évaluation de la dictée

La dictée d'évaluation ou la dictée contrôle, comme son nom l'indique, sert à vérifier l'acquisition de connaissances ou le développement de stratégies de correction de texte à partir des traces que les élèves laissent sur leur copie. Elle ne fait pas l'objet d'une préparation préalable. Le texte doit donc se rapporter à des règles d'accord ou à des mots d'orthographe d'usage reliés aux connaissances à évaluer. Un texte court permettra aux élèves de corriger et de laisser des traces de leur correction afin de démontrer les apprentissages qu'ils ont faits. Cela est encore plus important pour les élèves plus lents ou ceux éprouvant des difficultés. Au cours de la correction, l'enseignant revient souvent à son intention d'évaluation afin que les résultats obtenus reflètent bien le niveau d'acquisition des connaissances visées par cette dictée d'évaluation.

La fonction d'apprentissage de la dictée

La phrase dictée du jour et la phrase donnée du jour sont deux démarches très simples qui conviennent à tous les niveaux. De plus, comme elles sont de courte durée, elles peuvent être reprises plus d'une fois par semaine. Les réflexions qu'elles suscitent amènent les élèves à confronter leurs conceptions, leurs connaissances et à partager des démarches de vérification et de justification de leurs choix orthographiques.

Voici quelques exemples qui pourront vous permettre de favoriser les deux fonctions de la dictée :

La phase dictée du jour

L'enseignant dicte une phrase aux élèves. Un élève vient l'écrire au tableau tel qu'il l'a orthographiée. Ensuite, l'enseignant écrit sous chaque mot toutes les graphies proposées par les autres élèves. Ils discutent sur chacun des mots qui posent problème et doivent justifier leur choix et se mettre d'accord sur l'orthographe juste. La phrase peut être composée par un élève qui la dicte lui-même en classe. Elle peut cibler une stratégie ou un élément d'apprentissage précis sur lequel l'enseignant veut amener les élèves à réfléchir.

La phrase donnée du jour

À l'inverse de la phrase dictée du jour, l'enseignant écrit lui-même la phrase au tableau et les élèves expliquent les graphies des mots de cette phrase, étant donné que l'orthographe est correcte. Comme pour la phrase du jour, elle peut cibler une stratégie ou un élément d'apprentissage précis sur lequel l'enseignant veut amener les élèves à réfléchir.

Ces deux démarches sont complémentaires. Dans la première, la réflexion se fait à partir de la conception des élèves et des choix orthographiques qu'ils ont faits pour les justifier ou les rectifier. Dans la seconde, elle se fait à partir de l'orthographe correcte qu'il faut justifier.

La dictée zéro faute

La dictée zéro faute consiste à dicter un court texte aux élèves en leur permettant de poser toutes les questions qu'ils désirent pendant la dictée. « Tout l'intérêt de cette dictée vient du fait que les élèves y apprennent à douter et à exprimer leurs doutes orthographiques. » L'enseignant amène les élèves à verbaliser leurs doutes et à formuler la procédure à suivre ainsi que les connaissances à mobiliser pour trouver l'orthographe juste.

La dictée dirigée

L'enseignant lit d'abord le texte afin que les élèves en saisissent le sens. Il choisit de préférence un texte court pour favoriser la réflexion des élèves. En dictant le texte, phrase par phrase, l'enseignant attire l'attention des élèves sur les difficultés qui se présentent, il rappelle soit une règle de grammaire ou de conjugaison, soit une démarche pour identifier une fonction dans la phrase. Par la dictée dirigée, les élèves sont amenés à réfléchir et à développer des mécanismes de questionnement qu'ils peuvent réutiliser lorsqu'ils révisent leurs propres textes. Au troisième cycle, et même à la fin du deuxième cycle, un élève peut jouer ce rôle de guide de la réflexion.

Suite des exemples de dictées :

La dictée préparée

Comme son nom l'indique le texte de la dictée préparée est travaillé avec les élèves avant d'être dicté. Paroles de chansons, brefs extraits d'un roman lu en classe, courts poèmes ou comptines peuvent devenir des textes intéressants pour la dictée préparée. L'enseignant analyse le texte avec les élèves et, par son questionnement, les amène à identifier les accords posant problèmes, l'orthographe de certains mots ainsi que les stratégies à utiliser pour résoudre ces différents problèmes. Le temps écoulé entre ce travail et la dictée proprement dite peut varier.

La dictée mutuelle (entre pairs)

L'enseignant demande à un élève d'écrire une courte dictée à donner aux autres élèves de la classe. Celle-ci peut cibler une ou plusieurs notions grammaticales travaillées en classe ou porter sur un sujet d'intérêt pour les élèves.

La dictée mutuelle peut être également un texte que les élèves se dictent en petites équipes de deux ou trois tout en réfléchissant ensemble sur l'orthographe d'usage ou grammaticales choisies pour transcrire le texte.

Finalement…

Écrire pour devenir un meilleur scripteur ne nécessite pas que les élèves écrivent toujours de longs textes ou de longues listes de mots. Il faut favoriser la fréquence et la régularité plutôt que la longueur afin que les élèves développent des stratégies et mettent en application des connaissances. La dictée reste donc un outil, une occasion de plus pour écrire, mais surtout pour développer des apprentissages spécifiques chez nos élèves.

Adaptation du document de Martine Sédillot et Hélène Gousy, conseillères pédagogiques à la Commission scolaire des Hautes-Rivières

Les droits d'auteurs nous empêchant de reproduire ici les extraits choisis en version numérique, nous vous fournissons la référence bibliographique du document qui apparaissait dans le document original en version papier :

- FISCHER, Carole et NADEAU, Marie., La Grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner, Gaëtan Morin éditeur, 2006, p. 126-130 et 202-215.

LES CODES DE RÉVISION ET DE CORRECTION

Cette section présente une proposition de code de révision pour l'élève ainsi qu'un code de correction pour l'enseignant. Le code de révision est une adaptation par les membres de notre comité de celui proposé à l'école Jacques-Rousseau de la Commission scolaire Marie-Victorin. Les enseignantes membres de notre groupe de travail ont expérimenté les deux outils conçus avec un souci de cohérence au regard du référentiel ainsi que des dispositifs d'enseignement mis de l'avant dans cette trousse.

Ces outils, seuls, ne renouvelleront pas l'enseignement grammatical, ils doivent évidemment s'inscrire dans l'ensemble de la démarche proposée par la trousse. Amener l'élève à développer graduellement un processus de révision automatisé et réfléchi tout en tenant compte de son profil de scripteur constitue l'une des visées du programme de formation. Dans cet esprit, les codes proposés dans la trousse devront être adaptés par les équipes disciplinaires en fonction de leur clientèle de même que l'intention visée au regard de la révision linguistique. Par exemple, une équipe pourrait s'appuyer sur ces codes pour co-construire une grille de révision avec les élèves du 1er cycle du secondaire et amener les élèves du 2e cycle à créer peu à peu leur propre grille personnalisée de révision en tenant compte de leurs forces et faiblesses, de leurs propres stratégies, etc.

Quoi qu'il en soit, le recours à de ces codes doit faire l'objet d'une réflexion approfondie par l'enseignant car la révision constitue sans contredit l'étape la plus exigeante du processus d'écriture. Le scripteur doit être entraîné au processus de révision et posséder un bagage suffisant de connaissances et de stratégies pour l'amener à développer le doute et, par ricochet, son habileté à détecter les erreurs ce qui constitue l'obstacle majeur de la révision selon les chercheurs.

Code de révision de l'élève par étapes

Agv	**V** (verbe)	▪ Souligne d'un trait les verbes aux temps simples ▪ Souligne d'un trait double les verbes aux temps composés ▪ Met en évidence les verbes à l'infinitif, remplace-les par un verbe à l'infinitif ▪ Trouve le sujet et encadre-le, → identifie le noyau du groupe, indique le genre et le nombre. Pronominalise, au besoin ▪ Vérifie la terminaison
	P.P. (participe passé)	▪ Si le verbe est conjugué à un temps composé, identifie le cas (P.P.Ê., P.P.A., ou P.P.P.) et applique la règle qui convient
Agn	**GN** (groupe du nom)	▪ Encercle les noms et indique le genre et le nombre ▪ Fais des flèches vers les receveurs d'accord : déterminant et adjectif ▪ Vérifie les accords
Profil du scripteur	**PS**	▪ Selon ton profil de scripteur, repère les cas qui correspondent à tes difficultés personnelles (accents, majuscules/minuscules, mots appartenant à plus d'une classe, ponctuation, etc.) et applique tes stratégies de correction

Lexique	**U** (orthographe d'usage)	▪ Mets un ? au-dessus des mots dont tu doutes de l'orthographe
		▪ Identifie la classe du mot
		▪ Utilise l'une ou l'autre de ces stratégies
		  ○ Écris au dessus du mot, un mot de même famille ou trouve le radical dans le cas d'un verbe
		  ○ Fais des hypothèses de graphies : accent, double graphème, lettre éthymologique, etc.
		▪ Vérifie l'orthographe à l'aide du dictionnaire, au besoin

\\Sphotos088\pgr400cp$\Nadeau Francine\Projet GRAMMAIRE\code_revision_adapté.doc

Adapté en juin 2010 du code proposé par les enseignantes du comité.

Code de correction de l'enseignant

SYNTAXE

TV **(temps du verbe)**

- Si ~~j'aurais~~ (j'avais) plus de talent, je serais chanteur.

MA **(mauvais auxiliaire)**

- Je m'~~es~~ (me suis) blessé.

MV **(mode du verbe)**

- Je souhaite qu'il ~~vient~~ (vienne) me voir.
- Il veut participé (er) au concours.

MR **(mauvais référent)**

- C'est la maison de mon père. ~~Il~~ (Elle) a besoin de rénovations majeures.

S ? **(phrase mal construite qui pose un problème de sens)**

- ~~J'ai~~ (Je n'ai) personne à qui parler.

  C'est la fille ~~que~~ (dont) je te parle.

S* **(mauvaise coupe syllabique)**

Alors, il s'approcha avec circ-onspection. (circonspection)

/ **(absence d'un mot essentiel)**

- J'ai acheté__(des) biscuits.

X **(un ou des mots en trop)**

- Je veux ~~que~~ que tu te couches tôt ce soir.

PONCTUATION

P **(mauvais signe de ponctuation)**

- Elle sourit ~~;~~ (,) car cela lui faisait plaisir.
- ~~l~~(L)es vacances arrivent à grands pas.
- Il dit : « ~~a~~(A)rrête ! »

P+ **(ponctuation à ajouter)**

- À la brunante (P+) la population se regroupe autour de la Seine.

P- **(ponctuation en trop)**

- Charles lui dit, (P-) de s'en aller.

\\Sphotos088\pgr400cp$\Nadeau Francine\Projet GRAMMAIRE\code_correction_adapté.doc

Adapté en juin 2010 du code de correction proposé par les enseignantes du comité.

MAIS OÙ SONT DONC LES HOMOPHONES?

À la suite de nombreux échanges parmi les membres de notre groupe de travail, nous avons fait le choix de ne pas accorder de place particulière aux homophones dans le code de révision de l'élève malgré la suggestion des enseignantes qui siégeaient sur notre comité.

Notre position s'appuie sur les constats tirés de la pratique en cours depuis des décennies, les programmes actuels d'enseignement du français au primaire et secondaire et sur la recherche au sujet de l'apprentissage, plus particulièrement, des processus par lesquels les élèves s'approprient la langue écrite. Vous trouverez ci-dessous quelques explications sur ces arguments.

. Si l'on préconise de ne plus enseigner les homophones en grammaire nouvelle, c'est que les homophones sont traditionnellement enseignés en tant que trucs. Après plusieurs décennies, les maisons d'éditions et les enseignants fourmillent de trucs pour des dizaines, voire même des centaines d'homophones toutes catégories confondues. Est-il vraiment plus facile pour un élève d'apprendre par cœur des trucs, surtout s'ils sont au nombre de cent? Ne serait-il pas plus simple plutôt de les amener à **comprendre** le fonctionnement de huit classes de mots?

.

- « L'objectif dans les grammaires de l'époque était de partir de la difficulté bien réelle d'orthographier les homophones. Cependant, il y a des dérives avec l'enseignement de paires orthographiques qui ne posent pas de problème (a/à; mur/mûr : marque phonétique différente). De soumettre les élèves aux paires homophoniques les amènent à les associer

plutôt qu'à les dissocier. »[14] Trop souvent, les élèves parlent des homophones comme d'une classe de mots témoignant ainsi, bien malgré eux, d'une grande confusion.

- « Une des conséquences les plus déplorables de l'enseignement des homophones est que les élèves ont tendance à y voir une nouvelle classe de mots : les homophones. Devant *a* ou *sont*, ils ne reconnaissent plus un verbe, mais un homophone. »[15]

- Les outils de la grammaire nouvelle que sont les manipulations syntaxiques et la phrase de base suffisent amplement à couvrir les besoins quant aux homophones, mais aussi pour tous les autres aspects de la langue.

- Par ailleurs, les programmes actuels en enseignement du français ne préconisent pas l'enseignement des homophones comme objet d'apprentissage. Dans le cas du programme de français du 1er cycle, on traite des homophones dans la section « Lexique » - Notions et concepts, plus précisément sous la rubrique « sens des mots » à la page 137 du programme. Sur les soixante-six pages que compte le programme du premier cycle, une seule page fait mention de la confusion homophonique. En ce qui concerne le 2e cycle, on parle des homophones dans la rubrique « Sens des mots » tel que le montre bien le tableau synthèse de la page 108 du programme et son explicitation ci-dessous tirée de la page 114. C'est parlant en soi!

    - *Entre autres objectifs, le recours à un code de révision par l'élève doit l'amener à …*
        - *démontrer que sa démarche de révision est automatisée et qu'il est capable de…*
        - *dissocier les homonymes et démontrer sa compétence de réviseur;*
        - *identifier une classe de mots;*
        - *avoir recours aux familles de mots.*

[14] Ibid, p. 59.
[15] NADEAU, Marie et FISHER, Carole, *La Grammaire Nouvelle*, La comprendre et l'enseigner, p. 59.

- Pour ce qui est de la Progression des apprentissages au primaire, on traite des homophones de la façon suivante :
    - *Amener l'élève à …*
        - *« observer que des homophones s'écrivant de la même façon font l'objet de deux entrées dans le dictionnaire quand leur sens sont très éloignés (ex : il y a deux entrées pour le mot mineur). »*[16]
        - *« associer un mot à sa classe de mots (ex. : à avec accent est une préposition alors que a sans accent est le verbe avoir à l'indicatif présent), à un synonyme, un mot générique (vert comme la couleur, et verre, le récipient), à sa famille morphologique (ex. porc s'écrit avec un c comme dans porcin ou porcherie; port avec un t comme dans portuaire) ou à un court contexte pour le distinguer d'un homophone. »*[17]
        - *« relever pour les verbes à l'étude, les formes verbales qui sont homophoniques et se donner des procédures efficaces pour bien orthographier ces verbes. »*[18]
    - *L'élève doit…*
        - *« reconnaître et interpréter en contexte le sens attribué aux noms fréquents à double genre (un aide/une aide) ou à double nombre (vacance/vacances). »*

- Finalement, bon nombre d'établissements scolaires du primaire ont déjà évacué les homophones de leur code de révision. C'est notamment le cas de toutes les écoles primaires de la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries et de celles de la Commission scolaire des Patriotes.

<u>Note à la suite de la publication de la Progression des apprentissages au secondaire *:*</u>

- Le mot « homophone » n'apparaît nulle part dans le document ministériel.

---

[16] Progression des apprentissages au primaire, p. 8.
[17] Ibid, p. 17.
[18] Ibid, p. 24.

Les droits d'auteurs nous empêchant de reproduire ici les extraits choisis en version numérique, nous vous fournissons la référence bibliographique du document qui apparaissait dans le document original en version papier :

- ROBERGE, Julie, « Rendre plus efficace la correction des rédactions » dans Rapport PAREA, Cégep André-Laurendeau, 2008, pages 85 à 96.