

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR  
CAMILLE DURAND-PLOURDE

LA JUSTIFICATION GRAMMATICALE DANS L'APPRENTISSAGE DU  
FRANÇAIS

MAI 2019

*À Annick, une enseignante d'exception et un modèle*

## **REMERCIEMENTS**

Les personnes qui m'ont soutenue tout au long de ce projet et de ma maîtrise en enseignement méritent une attention particulière et des remerciements.

Je tiens tout d'abord à remercier Priscilla Boyer, ma directrice dans ce projet, qui m'a offert un soutien constant afin de mettre à terme ce projet dont je suis fière. Merci pour tes conseils constructifs, ton assiduité, ton temps et pour la grande confiance que tu m'as accordée.

Je suis également reconnaissante envers mon enseignante associée, Annick Pelletier, qui a été une guide, une confidente, un modèle d'enseignante accomplie. Tu as su me rassurer dans mes moments de doutes et m'offrir l'encadrement dont j'avais besoin.

Un merci tout spécial à mes élèves de 3<sup>e</sup> secondaire qui m'ont fait confiance dans cette belle expérience. Votre participation, vos doutes et vos réflexions m'ont permis de devenir une meilleure enseignante.

Je tiens finalement à remercier mes précieuses amies, mon amoureux Antoine et mes parents pour vos encouragements et votre soutien.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	6
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	7
RÉSUMÉ .....	7
INTRODUCTION .....	8
CHAPITRE I. LA PROBLÉMATIQUE.....	10
1.1 La maîtrise du français écrit des élèves québécois.....	10
1.2 La grammaire rénovée : peu enseignée dans les classes de français.....	12
1.3 La verbalisation des représentations graphiques et ses bénéfices.....	13
1.3.1. La verbalisation à l'oral et à l'écrit.....	14
1.3.2. Les bénéfices de la verbalisation des élèves.....	14
1.4 La justification grammaticale : un genre pertinent, mais peu travaillé.....	16
1.4.1. Les difficultés reliées à ce genre.....	17
1.5. Questions de recherche.....	18
CHAPITRE II. CADRE THÉORIQUE .....	20
2.1 Le genre textuel en didactique du français.....	20
2.2 Les genres à dominante justificative.....	22
2.2.1 Orale ou écrite.....	23
2.3 La justification d'un problème de grammaire.....	24
2.4 Les pratiques innovantes qui favorisent la justification grammaticale.....	25
2.4.1 Les dictées d'apprentissage.....	25
2.4.2 D'autres pratiques visant la résolution de problèmes grammaticaux.....	27
2.5 Les principes de base de la grammaire rénovée.....	28
CHAPITRE III. MÉTHODOLOGIE .....	30
3.1 Le type de recherche.....	30
3.2 L'intervention.....	31
3.2.1. Le contexte .....	31
3.2.2 Les participants .....	31

3.2.3 Le déroulement de l'intervention .....	31
3.3. Les instruments de collecte de données .....	33
3.3.1 Le déroulement de la collecte de données .....	36
3.4 L'analyse du prétest et du posttest.....	37
3.4.1 Le premier objectif .....	37
3.4.2 La terminologie grammaticale et les procédures métalinguistiques ...	39
3.5 Les limites de la recherche .....	41
 CHAPITRE IV. RÉSULTATS .....	42
4.1 1 <sup>e</sup> objectif : décrire les changements concernant la résolution de problèmes grammaticaux .....	42
4.1.1 Le taux de réponse/non-réponse.....	42
4.1.2 Le taux de bonne/mauvaise réponse.....	47
4.2. 2 <sup>e</sup> objectif : décrire les changements concernant la qualité des justifications des élèves.....	47
4.2.1 L'utilisation de la terminologie grammaticale .....	50
4.2.2 Les procédures métalinguistiques utilisées par les élèves.....	50
4.3 Synthèse conclusive.....	55
 CONCLUSION.....	57
RÉFÉRENCES .....	60
APPENDICE A.....	63
PRÉTEST.....	63
APPENDICE B .....	66
POSTTEST .....	66
APPENDICE C .....	69
EXPOSÉ ORAL PROF D'UN JOUR.....	69

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 3.1 - Calendrier des interventions durant les 13 semaines de stage.....	33
Tableau 3.2 - Contenus grammaticaux et tâche de l'élève dans le prétest et le posttest.....	35
Tableau 3.3 - Réponses attendues au prétest et au posttest.....	38
Tableau 3.4 - Liste des termes grammaticaux.....	39
Tableau 4.1 - Résultats liés au taux de réponse et de non-réponse dans le prétest et le posttest.....	43
Tableau 4.2. - Résultats globaux quant aux nombres de bonnes réponses.....	45
Tableau 4.3 - Résultats globaux liés aux termes grammaticaux.....	47
Tableau 4.4 - Résultats globaux liés aux manipulations syntaxiques.....	51

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
- Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

## RÉSUMÉ

Dans le cadre d'un stage en lien d'emploi, nous avons mis en place une intervention se rapprochant d'une démarche de résolution de problème. Nous avons choisi la problématique suivante : les élèves du secondaire ont des lacunes en orthographe. Nous nous sommes intéressée à un genre qui incite les élèves à se justifier et à verbaliser leurs conceptions orthographiques : il s'agit de la résolution à un problème de grammaire. Des activités de justification et de verbalisation présentent des bénéfices clairs pour les élèves et nous voulions explorer cette avenue qui est encore peu connue dans les classes de français. Ce projet a donc été nourri par la question de recherche suivante : les justifications grammaticales des élèves sont-elles plus justes et complètes lorsque le genre fait l'objet d'un enseignement systématique et qu'elles prennent appui sur le cadre théorique de la grammaire rénovée ?

Nous avons établi deux objectifs. Le premier objectif visait à décrire les changements concernant la résolution de problèmes grammaticaux à la suite d'une intervention favorisant la justification grammaticale. Le deuxième objectif visait à décrire les changements concernant la qualité des justifications proposées par les élèves. Nous avons observé l'usage des termes grammaticaux et les procédures utilisées par les apprenants. Nous voulions savoir si les élèves avaient davantage recours à des outils de la grammaire rénovée, notamment les manipulations syntaxiques, ou à des procédures sémantiques, plus traditionnelles.

Afin de répondre à nos objectifs, nous avons piloté des activités qui favorisent la justification grammaticale, notamment les dictées d'apprentissage, et nous avons enseigné les manipulations syntaxiques. Nous avons administré un prétest et un posttest à une classe de 21 élèves de 3<sup>e</sup> secondaire. Dans ces tests, les élèves avaient pour tâche de résoudre des problèmes grammaticaux et de justifier leurs réponses. Grâce à l'analyse des résultats, nous avons pu répondre à notre premier objectif. Nous constatons que les élèves sont plus aptes à émettre un jugement grammatical et à résoudre des problèmes grammaticaux après avoir reçu un enseignement du genre et avoir fait des activités issues de la grammaire rénovée. Quant à notre deuxième objectif, nous avons observé que les élèves ont progressé dans l'utilisation du métalangage lexical. Ils n'ont toutefois pas utilisé davantage d'outils de la grammaire rénovée, comme les manipulations syntaxiques, ni de procédures morphosyntaxiques. Nous avons également, dans le cadre de cette intervention, développé nos propres compétences professionnelles en pilotant des activités issues de la grammaire rénovée et en menant à terme ce projet.

## INTRODUCTION

Dans diverses sphères de la vie privée et publique, notamment à l'école, les élèves sont amenés à justifier leurs propos. Or, comme le mentionne Chartrand (2000), se justifier ne s'acquiert pas de façon spontanée et il est important de l'enseigner. Dans les classes de français, par exemple, rares sont les enseignants qui demandent aux élèves d'expliquer leurs choix orthographiques. Lorsque les apprenants sont invités à le faire, ils ont dû mal à répondre ou ne font que réciter une règle de grammaire parce qu'ils n'ont pas appris à émettre des justifications grammaticales complètes et convaincantes.

Partant de ce constat, nous avons voulu explorer, dans le cadre de notre stage, un genre à dominante justificative qui est peu enseigné dans les classes de français, mais qui nous semble pourtant essentiel : la justification à un problème de grammaire. Plusieurs chercheurs (Haas, 2002; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006) s'entendent pour dire que des activités de justification et de verbalisation aident les élèves à développer leurs compétences en orthographe. En expliquant leurs choix orthographiques, autant à l'oral qu'à l'écrit, les élèves adoptent des habitudes réflexives essentielles dans l'apprentissage de la langue et émettent des justifications plus complètes.

Nous voulions, dans le cadre de notre projet, enseigner la justification grammaticale et intégrer des activités issues de la grammaire rénovée qui incitent les élèves à se justifier. Nous avons donc expérimenté, durant un stage de 13 semaines, un genre peu connu et des activités prometteuses afin de voir la progression des élèves quant à la qualité de leurs justifications grammaticales.

## CHAPITRE I

### LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présenterons la problématique de notre recherche, prenant comme point de départ le constat suivant : les élèves du secondaire ont des difficultés en orthographe. Nous aborderons ensuite les pratiques des enseignants de français concernant l'enseignement de la grammaire rénovée et nous nous intéresserons, plus précisément, à la place de la justification en classe de français. Nous circonscrirons finalement notre recherche sur un genre qui incite les élèves à verbaliser leurs représentations orthographiques : la justification à un problème de grammaire. Nous présenterons finalement notre question de recherche autour de laquelle s'articule l'ensemble de notre intervention.

#### **1.1 La maîtrise du français écrit des élèves québécois**

Plusieurs élèves québécois terminent leurs études secondaires sans avoir atteint les compétences exigées en matière d'écriture. Ce sombre constat enflamme depuis longtemps le débat public, et les médias ne cessent de le ressasser : « Le taux d'échec en français bondit en 5<sup>e</sup> secondaire », « Encore plus d'étudiants faibles en français » (Dions-Viens, 2009/2014/2017) et « Résultats "désastreux" » (Ménard, 2010) sont quelques-uns des titres journalistiques que l'on retrouve. Une enquête menée par le Conseil supérieur de la langue française (2012) met en lumière la faible estime des élèves québécois de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire à l'égard de leur français écrit : un tiers des personnes sondées sur 349 élèves de six écoles francophones des régions de Québec et de Montréal croient que leur formation, du primaire au secondaire, n'est pas suffisante pour développer des compétences adéquates en écriture. Dans une recherche menée par Lord (2012), ce sentiment d'insatisfaction apparaît également chez plusieurs enseignants du français qui voient les mêmes erreurs se répéter malgré plusieurs heures d'enseignement. En effet, la chercheuse, qui a questionné 472 enseignants de français du public et 329 du privé, observe que près du trois quarts des personnes sondées sont tout à fait ou plutôt d'accord avec l'affirmation suivante : les élèves

connaissent mal la grammaire à la fin de leurs études secondaires. Dans le document *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* (MÉLS, 2008), on parle ainsi d'une « crise de l'enseignement de l'écrit » pour expliquer la situation qui perdure depuis longtemps. À noter que cette « crise » n'est pas propre au Québec et qu'elle apparaît dans toute la francophonie (Manesse et Cogis, 2007 ; Boyer, 2012).

Blais (2008), qui a recensé les résultats des épreuves standardisées québécoises en français entre 1994 et 2006, observe que les erreurs en syntaxe diminuent durant la période analysée alors que les erreurs d'orthographe grammaticale augmentent. À l'inverse, la moyenne des résultats aux critères liés à la pertinence, à la clarté, à l'organisation et à la continuité des propos est d'environ 95%. Blais en conclut que l'orthographe grammaticale constitue l'écueil majeur des élèves. Il n'est donc pas étonnant de constater qu'au volet orthographe, le nombre d'élèves atteignant le seuil de réussite ne dépasse jamais 60% (Chartrand, 2012a), et ce, depuis 25 ans. À titre d'exemple, en 2009 et 2010, les taux de succès en orthographe aux épreuves ministérielles d'écriture étaient de 55,4% et de 56,7% (MÉLS, 2012). La présente recherche a donc comme prémissse l'idée répandue et confirmée que les élèves du secondaire ont des lacunes en orthographe grammaticale, lacunes qui n'ont toujours pas été réglées au terme de leur scolarité.

Pourtant, les didacticiens et enseignants du français repensent, depuis des années, les pratiques pédagogiques entourant l'apprentissage de la langue et construisent des activités innovantes et prometteuses. C'est le cas, par exemple, de la dictée 0 faute (Wilkinson, 2009), de l'atelier de négociation graphique (Haas, 2002) ou de la dictée phrase du jour, qui encouragent les élèves à verbaliser leurs choix orthographiques. Ces pratiques sont fondées sur la grammaire rénovée, censée être enseignée au Québec depuis l'implantation du programme de français de 1995, qui faciliterait l'apprentissage du français en portant un regard réflexif sur la langue (Nadeau et Fisher, 2006; Chartrand, 2012b). Nous verrons que ces pratiques « moins traditionnelles » et la théorie grammaticale rénovée ont du mal à s'implanter dans les classes et ne semblent pas toujours bien comprises par les enseignants.

## 1.2 La grammaire rénovée : peu enseignée dans les classes de français

En 1995, l'arrivée de la grammaire rénovée a soulevé des réticences chez les uns et des espoirs chez les autres (Nadeau et Fisher, 2006). Cette grammaire fournit de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue, tels que les manipulations syntaxiques ou la notion de phrase de base (Chartrand, 2012a). C'est par elle que l'élève réussit à analyser la structure des phrases et à réussir ses accords. Si la grammaire traditionnelle s'appuie sur une base sémantique, la nouvelle considère davantage les procédures morphologiques et syntaxiques pour interpréter le français de manière plus complète. De nombreuses recherches ont d'ailleurs prouvé qu'une conscience des structures langagières est un facteur essentiel tant dans la compréhension des textes qu'en écriture (Nadeau et Fisher, 2006). Leçons magistrales, dictées traditionnelles, listes à mémoriser et trucs mnémotechniques ne suffisent plus pour enseigner l'orthographe grammaticale : « l'application de trucs sans liens établis avec le fonctionnement général de la phrase et sans connaissances grammaticales organisées ne permettait pas d'atteindre une réelle compétence à l'écrit » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 66).

Or, les activités d'orthographe grammaticale qui dominent en classe sont encore à ce jour la dictée traditionnelle et les exercices de grammaire qui visent l'application de règles isolées. La formation sur la grammaire rénovée aurait par ailleurs été insuffisante pour que les enseignants se l'approprient et la comprennent (Chartrand, 2012b). Plusieurs n'utiliseraient que très rarement ou partiellement ses principaux fondements, tels que les manipulations syntaxiques (Chartrand, 2012a; Shneuwly et Dolz, 2009; Gauvin, 2012). C'est d'ailleurs ce qu'a remarqué Lord (2012) en examinant des séquences de cours filmées dans quatre classes de français. Ce constat entre pourtant en contradiction avec les affirmations des enseignants interrogés par Lord (2012), dont plus de 75 % d'entre eux estiment enseigner la grammaire rénovée. Seulement 5 % déclarent la maîtriser *insuffisamment*, alors que 41 % disent en avoir *une excellente maîtrise* et 54 %, en avoir *une maîtrise suffisante pour l'enseigner*. Par ailleurs, moins de 10 % des enseignants disent

*ne pas connaître* la terminologie grammaticale prescrite, alors que 58 % déclarent l'employer *systématiquement* (Lord, 2012). Force est ainsi d'admettre que plusieurs croient enseigner la grammaire rénovée alors qu'ils n'ont pas réellement renouvelé leurs pratiques. Puisque les enseignants semblent davantage prioriser des activités de grammaire traditionnelles durant lesquelles ils prennent la parole et divulguent la matière, les élèves sont privés de verbaliser leur propre conception de la langue. Lord (2012) souligne d'ailleurs que seuls quelques élèves ont pris la parole durant les cours de français filmés qu'elle a analysés : « les élèves donnent des réponses très brèves qu'ils n'explicitent ni ne justifient, les enseignants ne leur demandant pas de verbaliser leur raisonnement » (p. 237). Nous verrons pourtant que l'une des pistes mises de l'avant par les didacticiens pour améliorer l'apprentissage des élèves en grammaire serait de les encourager à verbaliser et à justifier leurs choix orthographiques.

### **1.3. La verbalisation des représentations graphiques et ses bénéfices**

Dans les classes de français, on demande souvent à l'élève d'appliquer des règles enseignées sans l'inciter à verbaliser ses propres conceptions graphiques (Brissaud et Cogis, 2011; Cogis, 2005). On réprimande également les fautes d'orthographe sans se soucier des raisons derrière ses mauvais choix orthographiques : on note le produit final sans s'intéresser à la démarche. Si ces façons de faire sont encore courantes aujourd'hui, plusieurs chercheurs ont prouvé qu'elles ne sont pas efficaces. Les fautes persistent notamment lorsque les conceptions à l'égard du fonctionnement du système orthographique du scripteur sont erronées (Cogis, 2005; Dumais, 2010). En corrigeant l'erreur sans s'intéresser à ses causes, on ne rectifie pas la source du problème. Les chercheurs affirment que derrière les graphies fausses se cachent une réflexion qui se veut logique et des connaissances qui sont simplement mal appliquées (Cogis, 2005; Brissaud et Cogis, 2011). L'enseignant doit donc donner la chance à l'élève de s'exprimer et de se tromper. De cette manière, il aura accès à ses réflexions et pourra, le cas échéant, les rectifier. Haas (2002), Cogis (2005), Nadeau et Fisher (2006) insistent sur l'importance de questionner les élèves

sur leurs choix orthographiques et de les inviter à verbaliser leur raisonnement, à l'oral ou à l'écrit.

### *1.3.1. La verbalisation à l'oral et à l'écrit*

De nombreux chercheurs affirment qu'argumenter sur un problème grammatical en classe serait bénéfique pour les élèves (Haas, 2002; Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006). Cogis (2005) avance l'idée selon laquelle les représentations orthographiques des scripteurs novices sont difficiles à changer. Pour y arriver, un « réajustement cognitif » est nécessaire, et c'est par la confrontation orale et la verbalisation des savoir-faire orthographiques que les élèves y arrivent. En comparant leurs réponses, en prenant conscience de certaines incohérences dans leurs propos ou ceux de leurs camarades, et avec l'aide de l'enseignant, les élèves réussissent à reformater leurs représentations (Péret et Cogis, 2010). Il s'agit d'un travail de reconstruction des conceptions intérieures, afin de les rendre plus près de la norme orthographique. À l'écrit, l'élève n'est plus dans une confrontation entre ses pairs : il doit tout de même montrer à son enseignant qu'il utilise une démarche adéquate dans l'analyse d'un problème de grammaire. Ces justifications écrites permettent au scripteur de prendre le temps de manipuler les énoncés et de trouver les preuves adéquates pour soutenir sa position. Elles sont également des traces utiles pour l'enseignant, qui peut cerner plus précisément la manière de penser de l'élève et s'assurer de sa compréhension (Cogis, 2005).

### *1.3.2. Les bénéfices de la verbalisation des élèves*

En justifiant ses choix orthographiques, autant à l'oral qu'à l'écrit, les élèves développent des habitudes réflexives et sont plus motivés à l'égard des activités de grammaire (Nadeau et Fisher, 2006). Pour Simard, Dolz et Garcia-Debanc (2010), ces activités réflexives ont un caractère métalinguistique qui est essentiel dans l'apprentissage de la langue. Par le biais de ces activités de justifications et d'explications, le cheminement cognitif de l'élève devient transparent (Cogis, 2003; Cordary, 2010). Demander à l'élève de

justifier ses choix orthographiques permet de révéler ses connaissances explicites, c'est-à-dire que l'élève analyse de manière consciente la langue. Les connaissances implicites, quant à elles, sont des connaissances qui ne demandent pas d'effort cognitif : elles se construisent spontanément, de manière mécanique (Nadeau et Fisher, 2011). Un élève qui développe ses compétences en français doit nécessairement porter un regard réflexif sur ses écrits en utilisant ses connaissances morphosyntaxiques. Sa révision peut donc être lente et ardue. Il s'agit d'un passage obligé et bénéfique : il importe de développer des savoirs métalinguistiques et morphosyntaxes, autrement dit, des connaissances explicites sur la langue, pour optimiser ses compétences en lecture et en écriture (Nadeau et Fisher, 2011). Ainsi, les connaissances implicites ne sont pas suffisantes pour acquérir une bonne maîtrise du français. C'est la raison pour laquelle la verbalisation des choix orthographiques est privilégiée dans l'apprentissage du français.

Lorsque les élèves ont appris à justifier correctement des problèmes de grammaire, ils peuvent intérioriser leurs stratégies et les utiliser lors de leurs révisions de textes (Cogis, 2005). Les chercheurs ont noté que plusieurs élèves ont de la difficulté à transférer leurs connaissances dans des situations d'écriture contextualisées (Allal, 1997; Blain, 1996). Les erreurs pourraient être dues évidemment à une surcharge cognitive, mais aussi à un manque de stratégies ou de connaissances. Dans le Programme de formation de l'école québécoise (MÉLS, 2009), la révision a une place centrale dans le processus d'écriture : sous la compétence *Écrire des textes variés*, l'élève est invité à se corriger, à modifier son texte et à l'améliorer. Plusieurs chercheurs croient d'ailleurs que l'une des solutions pour augmenter les compétences orthographiques des élèves est de miser sur la révision, qui est un sous-processus scriptural (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffré, 1999; Nadeau et Fisher, 2006). L'élève qui porte un regard réflexif par rapport au français écrit et qui utilise la grammaire rénovée sera plus outillé pour réviser adéquatement ses rédactions, et du même fait, améliorer ses compétences en orthographe grammaticale. La justification grammaticale – présentée dans *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (Chartrand et Émery-Bruneau, 2013) – semble inciter les élèves à porter un regard réflexif sur la langue. Nous voulons donc, dans le cadre de

cette recherche, élargir nos connaissances sur ce genre peu connu et reconnu, mais dont sa pertinence nous semble indéniable.

#### **1.4. La justification grammaticale : un genre pertinent, mais peu travaillé**

Le programme de formation de l'école québécoise contient un objectif qui consiste à faire *produire des textes écrits et oraux justifiant une affirmation*, notamment un problème de grammaire (MÉLS, 2009). Selon la proposition faite dans la *Progression des apprentissages*, se justifier dans un cadre scolaire « peut relever du domaine de la subjectivité ou du domaine du savoir » (MÉLS, 2011, p. 17). Dans le premier cas, les élèves doivent faire appel à leurs jugements, à leurs gouts et à leurs valeurs. Réagir à un roman relève, par exemple, du domaine de la subjectivité. Chaque lecteur peut avoir une opinion différente de l'œuvre lue : il doit montrer le bienfondé de son avis. Dans le second cas, justifier consiste à « faire la preuve de » et s'associe au domaine du savoir (Forget, 2012). Dans la *Progression des apprentissages*, ce domaine est souvent relié à des questions d'ordre grammatical : *la justification orale ou écrite d'un problème de grammaire*. Pour Forget (2014) et Chartrand (2013), ce type de justification ne peut être réussi sans le respect de deux critères : l'élève doit, d'une part, présenter des éléments dans l'établissement d'une preuve (lois, règles) qui sont pertinents et justes (Buty et Plantin, 2008; Duval, 1992; Grize, 1996; Plantin, 2005, cités par Forget, 2014). Il doit, d'autre part, recourir à des règles ou à des savoirs qui appartiennent à un même univers de référence. Par exemple, pour montrer qu'un accord est correctement écrit, l'apprenant doit évoquer les règles et les manipulations syntaxiques adéquates. Celles-ci doivent être issues du même modèle théorique, c'est-à-dire la grammaire rénovée (Forget, 2014). En somme, il doit présenter une série de preuves, en montrer le bienfondé, et les présenter dans un ordre logique et clair. *La justification orale ou écrite d'un problème de grammaire* est un genre qui se doit d'être enseigné puisqu'il tient compte de deux jalons essentiels dans l'apprentissage du français : la verbalisation des représentations graphiques et la grammaire rénovée.

#### 1.4.1. Les difficultés reliées à ce genre

Pourtant, ce genre est peu étudié et souvent boudé dans les classes : « selon plusieurs enseignants, la justification est considérée comme difficile par les élèves et les enseignants pour qui il s’agit d’un nouvel objet d’enseignement. Elle peine encore à prendre place au secondaire, en écriture tout au moins. Les enseignants qui s’y appliquent voient à quel point cela est laborieux. » (Chartrand, 2013, p. 6). Chartrand (2013) se désole de voir que cet enseignement n’est prescrit qu’en 1<sup>re</sup> année du secondaire et qu’il représente un grand défi à la fois pour les maîtres et pour les apprenants. Exercer un bon jugement est en effet une tâche complexe, mais exercer un bon jugement *grammatical* semble solliciter encore plus de connaissances : cela demande des habiletés intellectuelles de haut niveau, des capacités de généralisation et d’abstraction, un métalangage adéquat et une bonne connaissance de la grammaire et de ses outils (Chartrand, 2013). En observant des séquences filmées d’enseignement, Lord (2012) a recensé plusieurs erreurs, des approximations, des contresens et des non-dits de trois enseignants sur quatre qui tentaient de justifier un problème de grammaire devant les élèves. Plusieurs enseignants de français ne maîtrisent donc pas l’entièreté des notions pour agir en tant que modèle (Lord, 2012). De plus, ils semblent utiliser majoritairement des procédures morphosémantiques pour illustrer leurs propos, c’est-à-dire qu’ils se basent sur l’aspect sémantique de la phrase plutôt que sur son aspect syntaxique.

Or, pour de nombreux didacticiens (Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2011), la procédure de type morphosyntaxique est essentielle pour valider un raisonnement grammatical. Les manipulations syntaxiques et la phrase de base sont issues de ce type de procédure : « Pour justifier le bienfondé d’un résonnement grammatical et la résolution d’un problème de grammaire, on a recours à des manipulations syntaxiques », insiste Chartrand (2012b, p. 2). Or, ces manipulations syntaxiques sont souvent mal perçues et peu utilisées chez les enseignants (Gauvin, 2012; Lord, 2012; Shneuwly et Dolz, 2009). En somme, les enseignants semblent peu à l’aise à enseigner la justification grammaticale notamment par manque de connaissances de la grammaire rénovée ou parce que la manière de l’enseigner est mal comprise. Par conséquent, lorsque l’élève est invité à se justifier, il n’arrive pas à

être convaincant. Chartrand remarque que « quand on demande de justifier un accord d'un participe passé dans une phrase, l'élève répond par l'énoncé de la règle, plutôt que par une justification de son application dans ce contexte précis » (Chartrand, 2008, p. 46). Le guidage et le modelage de l'enseignant sont donc essentiels pour que les élèves développent un raisonnement grammatical complet (Chartrand, 2012b).

Pour conclure, la justification à un problème de grammaire est un genre n'ayant pas fait l'objet de multiples études et semble peu travaillé en classe, notamment parce que les enseignants ont eux-mêmes des difficultés à le comprendre et à l'enseigner. La pertinence de ce genre au secondaire nous semble pourtant indéniable puisqu'il sollicite la verbalisation des représentations graphiques des élèves – dont nous avons vu les bienfaits – et qu'il encourage une attitude réflexive issue de la grammaire rénovée. Il convient donc, dans le cadre de cette recherche, de se questionner sur les manières d'exploiter les justifications grammaticales pour soutenir l'apprentissage des élèves.

### **1.5. Questions de recherche**

Nous avons donc cerné une problématique qui se décline en plusieurs facettes :

- a) Les difficultés orthographiques des élèves québécois sont un problème réel qui perdure depuis longtemps malgré les activités innovantes et l'avancement de la recherche dans l'apprentissage du français.
- b) Plusieurs enseignants de français ont une mauvaise compréhension de la grammaire rénovée et les activités traditionnelles pour enseigner le français sont encore très présentes dans les classes.
- c) Les élèves n'ont pas toujours la chance de verbaliser et de justifier leurs conceptions orthographiques, même si les activités de justification et de verbalisation présentent des bénéfices clairs pour les élèves.
- d) La justification à un problème de grammaire est un genre qui tient compte de deux jalons essentiels dans l'apprentissage du français : la verbalisation des représentations graphiques et la grammaire rénovée. Pourtant, ce genre représente un défi de taille pour les enseignants et leurs élèves.

Ces différents facteurs interdépendants nous fournissent les jalons nécessaires pour circonscrire notre recherche. De manière générale, nous avons le désir d'améliorer la compétence en orthographe grammaticale des élèves québécois, puisque le problème est bien réel. Nous souhaitons, dans le cadre de cet essai, élargir nos connaissances sur un genre mal compris : la justification à un problème de grammaire. Lors de notre stage, nous désirons enseigner à l'élève à bien valider ses hypothèses posées sur la langue, en utilisant notamment des procédures morphosyntaxiques issues de la grammaire rénovée, pour ensuite en analyser les effets. Ce projet vise le développement des compétences 3, 4 et 5 et il est guidé par la question suivante : les justifications grammaticales des élèves sont-elles plus justes et complètes lorsque le genre fait l'objet d'un enseignement systématique et qu'elles prennent appui sur le cadre théorique de la grammaire rénovée ?

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Dans ce deuxième chapitre, nous commencerons par définir le concept de genre textuel, afin de mieux comprendre sa pertinence dans l'enseignement du français. Nous nous intéresserons ensuite plus précisément aux genres à dominante justificative orale et écrite, pour ensuite expliquer en détail le genre qui nous intéresse dans ce projet : la justification à un problème de grammaire. Nous présenterons des pratiques innovantes favorisant la justification grammaticale, notamment les dictées d'apprentissage, et nous brosserons un portrait des principes de base de la grammaire rénovée qui nous intéressent particulièrement dans le cadre de notre intervention. Nous terminerons ce chapitre en établissant deux objectifs de recherche permettant de répondre à la question suivante : les justifications grammaticales des élèves sont-elles plus justes et complètes lorsque le genre fait l'objet d'un enseignement systématique et qu'elles prennent appui sur le cadre théorique de la grammaire rénovée ?

#### **2.1 Le genre textuel en didactique du français**

Bakhtine (1895-1975), théoricien de la littérature russe, affirmait que tout texte – littéraire ou non littéraire, scolaire ou non scolaire – peut être classé sous un genre textuel. Depuis au moins deux décennies, de nombreux didacticiens partagent cet avis et considèrent même le genre comme étant l'axe autour duquel devrait s'articuler les apprentissages en français (Chartrand, 2008, p. 13; Chartrand et Émery-Bruneau, 2013). En 1995, c'est la notion de « type de texte » qui structure le programme au secondaire, mais l'on tient quand même à préciser que chacun d'eux se matérialise dans des genres précis (MEQ, 1995, p. 13). Il faut attendre le PFÉQ de 2004 pour que le genre devienne un outil au Québec : les modes de discours inscrits dans la PDA (MÉLS, 2011) – l'argumentation, la description, l'explication, la justification et la narration – sont tous liés à des genres. Jean-Michel Adam (2011), spécialiste de la linguistique textuelle, propose un mode d'organisation des genres en fonction de leur séquence textuelle dominante. Par exemple, dans le conte et le roman

domine la narration, alors que c'est l'argumentation qui apparaît principalement dans un texte d'opinion ou un message publicitaire. Toutefois, de nombreux textes ne s'inscrivent pas dans une séquence unique (Adam, 2011; Chartrand, 2008) : il apparaît dans *La Peste* de Camus des séquences à la fois explicatives, argumentatives, dialoguales et descriptives, même s'il s'agit d'un roman, donc du mode de discours narratif (Chartrand, 2008). La séquence textuelle peut donc être dominante, elliptique, enchaînée ou enchaînée (Chartrand et Émery-Bruneau, 2013). Tout compte fait, le genre est un concept complexe puisqu'il entre en relation avec plusieurs autres notions, dont *séquence textuelle*, *texte*, *mode de discours* ou *type de textes*. Le genre est toutefois un concept unique qui se définit comme étant « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps. » (Chartrand et Émery-Bruneau, 2013, p. 3). Derrière chaque genre existent donc des conventions de plusieurs ordres qu'il convient d'explorer avec les élèves.

Enseigner selon les genres aurait une réelle pertinence didactique (Chartrand, 2008) et plusieurs recherches empiriques et théoriques le prouvent (Canvat, 1994; David-Chevalier, 2005; Schneuwly et Dolz, 1997; Reuter, 2007). Ces chercheurs font consensus : c'est par l'étude de divers textes d'un même genre que les élèves réussissent à avoir une meilleure compréhension et une meilleure production de ce genre. C'est la raison pour laquelle le didacticien genevois Bernard Schneuwly (2002) appelle ce concept « méga-outil sémiotique ». Pour qu'il y ait un réel apprentissage des genres, la conception spiralaire de l'enseignement serait essentielle (Chartrand, 2009), c'est-à-dire qu'un même genre est vu plusieurs fois durant le parcours scolaire d'un apprenant, mais toujours dans le but d'approfondir les connaissances déjà acquises. Au lieu d'une accumulation d'informations isolées, on priorise ainsi les approfondissements successifs.

## 2.2 Les genres à dominante justificative

Dans la *Progression des apprentissages au secondaire* (MÉLS, 2011), l'enseignement des genres est organisé en fonction de sept modes de discours : les genres à dominante argumentative, descriptive, explicative, justificative, narrative, le théâtre et la poésie. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons principalement à un genre à dominante justificative, qui est la justification de la solution d'un problème de grammaire. Ce genre a pour objectif de présenter le bienfondé d'un propos. Pour ce faire, « l'élève apprend à exposer, en les liant de plus en plus étroitement, les raisons qui fondent ce propos et le rendent recevable aux yeux du destinataire, même si ce dernier ne le partage pas. » (MELS, 2011, p. 17). Les spécialistes s'entendent pour dire que la justification est ardue à définir puisqu'elle s'apparente à d'autres modes discursifs comme l'explication et l'argumentation (Chartrand, 2008; Forget, 2012). Les distinctions ne sont donc pas absolues et des zones d'intersection existent entre ces trois modes de discours (Fasel Lauzon, 2009, p. 26).

Pour Forget (2012), le mode explicatif et le mode justificatif répondent tous deux à la question « pourquoi ? », mais la manière d'y répondre est différente. Celui qui explique montre les causes d'un phénomène ou d'un fait ; celui qui justifie doit fournir les raisons de sa justification afin qu'elle devienne recevable aux yeux de son destinataire. Chartrand (2013) interprète la justification comme étant une conduite métadiscursive : « justifier ses paroles, c'est commenter son propre discours ou, plus précisément, dire pourquoi on affirme telle ou telle chose. [...] Le discours porte cette fois sur l'objet de l'explication et non sur le dire » (p. 1). En ce sens, la justification reposera sur une situation de communication unique : on ne tente pas de transmettre à son destinataire des informations nouvelles ; on veut exclusivement rendre légitime notre raisonnement (Chartrand, 2013).

Quant aux modes justificatif et argumentatif, plusieurs critères les unissent. *La Progression des apprentissages* (MÉLS, 2011) mentionne qu'une personne qui justifie ses propos « ne cherche pas à convaincre le destinataire d'adopter une thèse sur un sujet controversé où s'affrontent deux thèses opposées » (p. 21) et ne suscite pas de controverse, contrairement à l'argumentation. Néanmoins, la frontière semble étroite entre ces deux

concepts puisque l'on affirme également dans ce même document que « la situation de communication peut faire basculer une justification en une argumentation » (MÉLS, 2011, p. 21). Cette ambiguïté a d'ailleurs été soulevée par Forget (2014). Selon la chercheuse, un discours strictement justificatif n'articule pas d'autres points de vue, comme on le fait lorsque l'on argumente. Lorsqu'une justification est émise dans le cadre d'une discussion, la proposition qui vise à être justifiée est confrontée au point de vue des autres interlocuteurs. Il pourrait alors être pertinent de considérer la justification comme étant fréquemment « une conduite discursive de nature argumentative » (Forget, 2012, p. 62). La justification grammaticale, dans cet essai, sera considérée comme un genre textuel à dominante justificative, avec des séquences argumentatives dictées par le contexte de production.

### *2.2.1 Orale ou écrite*

Dans le cadre scolaire, il existe un écart marqué entre le mode écrit et oral : les apprenants auraient beaucoup plus de difficulté à créer des justifications écrites (Forget, 2014 ; Garcia-Debanc, 1996). Garcia-Debanc (1996) avance l'idée selon laquelle la distinction entre le mode oral et écrit est moins importante que le contexte dans lequel se fait la justification. À l'oral, les élèves dialoguent et participent tous à l'élaboration collective d'une justification. Il s'agit d'une « justification polygérée ». À l'écrit, cette dimension dialogique n'apparaît pas, et les justifications sont moins approfondies. Cette position de Garcia-Debanc s'apparente aux conclusions qu'a tirées Golder (1992) lors d'une recherche de type expérimental : 119 élèves âgés de 10 à 17 ans étaient placés dans des situations dans lesquelles ils devaient se justifier. Certains devaient discuter avec leurs pairs pour arriver à un consensus (situation polygérée) ; d'autres devaient justifier leurs propos seuls, devant un enseignant qui les encourageait à s'exprimer (situation monogérée, avec soutien). Selon les résultats, les justifications émanant de la discussion de groupe étaient largement plus complètes et abouties que les interventions isolées des élèves. D'autres travaux portant sur le développement de l'écrit argumenté (Brassart, 1990; Coirier et Golder, 1993; Dolz, 1995; Kuhn et Udell, 2003; Wasim, 2007, cités par Forget, 2014) montrent qu'il existe un décalage entre la justification écrite et orale. Plusieurs hypothèses

sont avancées pour expliquer cet écart : Chartrand (2008) mentionne notamment que l'écriture d'un discours justificatif se fait trop tardivement dans le parcours scolaire et qu'un apprentissage systématique de la justification a été négligé. Forget (2014) mentionne que, dans un contexte écrit, les élèves ne perçoivent pas la nécessité de fournir les preuves de ce qu'ils avancent, comme s'ils oubliaient le destinataire. À l'inverse, dans une interaction orale, les apprenants sont toujours en relation avec leurs interlocuteurs et semblent plus soucieux de prouver leurs dires (Forget, 2014).

Tout compte fait, « justifier consiste à produire un texte oral ou écrit où l'on expose le bienfondé d'une opinion, d'un jugement ou d'une affirmation rendant explicite le raisonnement qui permet d'obtenir le résultat énoncé » (Chartrand, 2000). La justification, si elle s'apparente aux modes de discours argumentatif et explicatif, a donc des caractéristiques qui lui sont propres (Forget, 2012). Il convient maintenant de présenter le genre à dominante justificative qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche, soit la justification d'un problème de grammaire.

### **2.3 La justification d'un problème de grammaire**

Dans le document *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2013), la justification de la solution d'un problème de grammaire est présentée comme une séquence en trois temps. Le premier temps se veut descriptif et expose le problème à résoudre et la solution en introduction. Le second est justificatif : il vise à convaincre son lecteur/interlocuteur du bienfondé de sa solution. Pour prouver ses dires, l'élève doit exposer des outils d'analyse, comme les manipulations syntaxiques et la phrase de base, ainsi que les concepts grammaticaux. Pour Chartrand (2012), les règles de grammaire ne sont pas reconnues comme étant des preuves valides pour exposer ses choix orthographiques. Une phrase conclusive peut clore la justification. Chacune des séquences doivent être reliée par des marqueurs de relations : « *Je dis X, puisque Y, donc X+1*, où X est la solution du problème, Y les éléments de démonstration qui permettent d'établir l'exactitude de la solution ou de la réponse et X+1 la solution ou la réponse justifiée » (Chartrand et Émery-Bruneau, 2013, p. 28). En ce sens, « la justification ne fait

qu'expliquer à postériori la démarche cognitive (le raisonnement) qui a conduit à l'expression du propos » (MÉLS, 2011, p. 21). L'élève doit, en théorie, aboutir à un résultat incontestable grammaticalement.

Forget (2014) souligne la nécessité d'assouplir ces critères et les attentes des enseignants. Demander à des élèves du secondaire, qui sont toujours en apprentissage, de véritablement exposer la preuve d'une réponse peut être irréaliste. Plusieurs spécialistes vont plutôt parler d'une argumentation à caractère euristique, « c'est-à-dire d'une argumentation visant non pas à persuader ou à convaincre quelqu'un d'adopter une thèse, mais d'une argumentation qui sert à construire les connaissances et à y jeter un regard critique » (Forget, 2014, p. 113). Lors d'une dictée d'apprentissage, par exemple, les élèves proposent leurs avis, partagent leurs raisonnements. Les interactions avec les pairs peuvent les faire changer d'idée au cours de la discussion et les apprenants peuvent se ravisier. La justification fait parfois appel à des connaissances encore partielles ou en construction. En ce sens, dans une justification, la validité de la réponse compte moins que la pertinence du raisonnement (Forget, 2014). Nous présenterons maintenant les pratiques innovantes qui favorisent la justification grammaticale : les dictées d'apprentissage et la résolution de problèmes grammaticaux.

## **2.4 Les pratiques innovantes qui favorisent la justification grammaticale**

### *2.4.1 Les dictées d'apprentissage*

Depuis des années, chercheurs et enseignants se sont intéressés à des activités favorisant la verbalisation des élèves quant à leurs choix orthographiques. C'est le cas, entre autres, de la dictée 0 faute (Wilkinson, 2009), de l'atelier de négociation graphique (Haas, 2002) ou de la dictée phrase du jour. Ces dictées – si elles diffèrent sur quelques aspects – ont un objectif commun : faire verbaliser les élèves afin de les aider à se justifier en ayant recours à la terminologie grammaticale et à la grammaire rénovée. Selon plusieurs études, cette approche aiderait les élèves à optimiser leur compréhension de la langue (Haas, 2002; Haas et Maurel, 2003; Tallet, 2003; Neuberg et Schillings, 2012; Cogis et Ros, 2003).

La dictée *zéro faute*, d'abord, propose une méthode de correction qui diffère de la dictée traditionnelle : lors de la révision, les apprenants peuvent poser toutes les questions fermées qu'ils désirent à leur enseignant afin de faire un texte exempt de fautes. Dans le cadre de son mémoire, Wilkinson (2009) démontre que les élèves de 3<sup>e</sup> secondaire ayant participé à ce type de dictée ont connu une progression quant à l'accord du groupe du nom et du verbe. Ils ont également utilisé deux fois plus de termes grammaticaux. La verbalisation inciterait donc les élèves à mieux identifier les erreurs et à élargir leur vocabulaire sur les termes spécifiques à la grammaire.

La phrase *dictée du jour*, quant à elle, consiste à faire écrire une phrase aux apprenants. Les élèves sont invités à se corriger en respectant un court temps donné. Les différentes graphies des scribeurs sont ensuite inscrites au tableau par l'enseignante. Les élèves doivent alors débattre des accords et de l'orthographe de la phrase afin d'arriver à un consensus. Le guidage de l'enseignant, lors de ces activités informelles, permet aux élèves d'approfondir leurs connaissances, de compléter ou de peaufiner leurs raisonnements grammaticaux. Ce type de dictée, défini par Cogis et Ros (2003), s'inspire des ateliers de négociation graphique de Haas (2002). Lors de ces ateliers, les élèves doivent d'abord corriger individuellement leur dictée, pour ensuite partager leurs différentes graphies en sous-groupe afin d'arriver à un consensus.

Dans tous les cas, les dictées d'apprentissage s'écartent de la dictée traditionnelle puisqu'elles incitent les élèves à débattre, à douter et à partager leurs réflexions par rapport à la langue. Si les interactions entre les pairs sont bénéfiques pour bien verbaliser ses choix orthographiques, il est possible également de pratiquer la justification grammaticale sans qu'il y ait d'interactions entre les pairs. L'enseignant peut questionner l'élève individuellement sur ses propres choix orthographiques, dans ses productions écrites par exemple.

#### *2.4.2 D'autres pratiques visant la résolution de problèmes grammaticaux*

En plus des dictées innovantes, d'autres pratiques visent la résolution de problèmes grammaticaux et incitent les élèves à se justifier. Cogis (2005) propose une activité

métalinguistique appelée *la phrase donnée* : l'élève doit analyser une phrase ne contenant pas d'erreur. Voici un exemple pouvant être présenté à l'élève : *Les sœurs de mon grand-père préparent le souper en bonne compagnie. Justifie pourquoi le mot préparent est bien accordé.* L'apprenant aura donc pour tâche d'étayer son jugement et d'expliquer l'accord de ce verbe. Pour ce faire, il pourrait utiliser des manipulations syntaxiques lui permettant de trouver le sujet du verbe. Un problème grammatical peut prendre différentes formes et les consignes peuvent changer : la phrase donnée en est un exemple, mais l'enseignant pourrait également demander à ses élèves de repérer une erreur et de justifier son choix, de demander des explications sur une faute soulignée dans une phrase, de justifier une classe de mots ou une fonction syntaxique. Dans tous les cas, l'élève doit s'assurer que sa démarche est adéquate et convaincante.

Comme nous l'avons vu dans le cadre de ce chapitre, la résolution de problèmes grammaticaux peut se faire autant à l'oral qu'à l'écrit (Cogis, 2005). Les élèves pourraient, par exemple, étayer leur raisonnement dans le cadre d'un exposé oral ou couver à l'écrit leur justification dans un questionnaire. En somme, la justification grammaticale peut être pratiquée à différents moments et de différentes façons – notamment lors de dictées innovantes, d'échanges entre l'enseignant et l'élève et de la résolution de problèmes grammaticaux. Ces activités requièrent généralement peu de matériel et peu de temps, tout en apportant un apport réel dans l'apprentissage de la langue (Nadeau et Fisher, 2006 ; Chartrand, 2012b). Toutefois, pour que ces pratiques prometteuses atteignent leur but, il est nécessaire qu'elles prennent appui, comme nous le verrons, sur les principes de base de la grammaire rénovée.

## 2.5 Les principes de base de la grammaire rénovée

Depuis l'implantation du programme de français de 1995, la grammaire rénovée *devrait* être enseignée dans les écoles du Québec. Elle offre, entre autres, des méthodes d'enseignement plus actives et réflexives en misant sur les régularités linguistiques et sur la verbalisation des élèves (Chartrand, 2012b, 2013). En plus d'offrir une terminologie grammaticale simplifiée, la grammaire rénovée propose des critères « plus objectifs » et

« plus stables » pour comprendre la langue (Nadeau et Fisher, 2006, p. 63). Deux outils sont privilégiés : le modèle phrase de base – permettant de ramener à lui tout type de phrases ayant subi des transformations – et les manipulations syntaxiques (Chartrand, 2012b). Nous aborderons brièvement, dans cette dernière section du cadre théorique, les procédures propres à cette grammaire afin de les comparer à la grammaire traditionnelle.

La grammaire traditionnelle analyse la langue d'un point de vue sémantique et prend « le mot à mot comme point de départ » (Simard *et al*, 2010, p. 62) sans considérer la phrase comme une construction de groupes liés. À l'inverse, la grammaire rénovée relève de caractéristiques syntaxiques :

La langue est dorénavant perçue comme un système cohérent où chaque élément est interdépendant des autres éléments de son groupe. Celui-ci remplit une fonction linguistique particulière selon la place qu'il occupe dans une phrase, et ce, au dépend du sens (Nadeau et Fisher, 2006, p. 83).

C'est la raison pour laquelle les procédures sémantiques comme le *qui* ? ou *quoi* ? pour trouver le complément du verbe ou la formule *qui est-ce qui* ? pour trouver le sujet sont délaissées au profit de procédures syntaxiques comme les manipulations syntaxiques. Ainsi, les élèves réussiront davantage à identifier les fonctions des groupes et à comprendre leur utilité dans la phrase (Simard *et al*, 2010). L'ajout, le dédoublement, le déplacement, l'effacement, l'encadrement et le remplacement sont en effet des outils puissants puisqu'ils permettent de formuler des hypothèses afin d'identifier une classe de mots ou une fonction syntaxique. Ces manipulations ne doivent pas être perçues comme des trucs, « mais des révélateurs du fonctionnement de la langue qui font appel au raisonnement grammatical » (Chartrand, 2012b, p. 12). Lors d'une justification à un problème de grammaire, l'élève pourrait, par exemple, étayer son jugement en présentant une manipulation syntaxique adéquate dans le contexte de la phrase. Le recours à ce modèle permet à l'élève d'agir de manière méthodique, sans mémoriser des règles isolées qui sont difficiles à transférer lors de productions écrites. En somme, la grammaire rénovée offre des procédures syntaxiques permettant aux élèves de peaufiner leurs justifications grammaticales différentes des procédures sémantiques de la grammaire traditionnelle.

Pour conclure, ce présent chapitre nous aura permis d'approfondir les enjeux théoriques reliés à notre question de recherche qui se formule ainsi : les justifications grammaticales des élèves sont-elles plus justes et complètes lorsque le genre fait l'objet d'un enseignement systématique et qu'elles prennent appui sur le cadre théorique de la grammaire rénovée ? Au terme de notre analyse conceptuelle, nous avons ciblé deux objectifs de recherche. Le premier objectif vise à décrire les changements concernant la résolution de problèmes grammaticaux à la suite d'une intervention favorisant la justification grammaticale. Le deuxième objectif vise à décrire les changements concernant la qualité des justifications proposées par les élèves. Nous nous intéresserons à l'usage des termes grammaticaux et aux procédures utilisées par les apprenants. Nous pourrons ainsi observer si les élèves ont davantage recours à des outils de la grammaire rénovée, notamment les manipulations syntaxiques, ou à des procédures sémantiques, plus traditionnelles.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce troisième chapitre a pour objectif de brosser un tableau des différents aspects méthodologiques qui ont été pris en compte durant notre intervention. Nous mettrons en lumière notre démarche visant à répondre à la question de recherche suivante : les justifications grammaticales des élèves sont-elles plus justes et complètes lorsque le genre fait l'objet d'un enseignement systématique qui prend appui sur le cadre théorique de la grammaire rénovée ? En plus d'analyser la qualité des justifications des élèves quant à leur manière de résoudre des problèmes de grammaire, nous espérions développer nos compétences professionnelles en explorant un genre qui est peu enseigné dans les classes de français.

#### **3.1 Le type de recherche**

Notre intervention, qui se déroule dans le cadre d'un stage final de trois mois, du 17 septembre au 13 décembre 2018, s'apparente à une démarche de résolution de problème et vise à développer nos compétences professionnelles. Nous avons soulevé une problématique générale selon laquelle la justification grammaticale n'est pas ou peu enseignée dans les classes de français et, par conséquent, les élèves ont du mal à justifier leurs choix orthographiques. Un plan d'intervention a donc été mis à exécution durant notre stage : nous avons enseigné la justification grammaticale en utilisant diverses activités qui seront présentées dans ce chapitre et qui poussent les élèves à verbaliser leurs choix orthographiques. Afin d'observer la progression des élèves quant à la qualité de leur justification, notre intervention s'est faite selon un type de devis quasi expérimental sans groupe contrôle avec un prétest et un posttest.

## 3.2 L'intervention

### 3.2.1. *Le contexte*

L'intervention s'est déroulée au deuxième cycle, en 3<sup>e</sup> secondaire à la Commission scolaire des Samares à l'école secondaire Barthélémy-Joliette. Selon les indices de défavorisation présentés par le MÉLS (2016-2017), l'école dans laquelle le stage se déroule présente un indice de milieu socio-économique de 16, 46 et un indice du seuil de faible revenu de 17, 22. Elle se place donc au 8<sup>e</sup> rang sur l'échelle de défavorisation établie par le MELS.

### 3.2.2 *Les participants*

Le projet s'est déroulé dans le cadre d'un stage en lien d'emploi : nous avons, à notre charge, un groupe de 2<sup>e</sup> secondaire en enseignement coopératif et deux groupes de 3<sup>e</sup> secondaire. Mon enseignante associée et moi avons choisi aléatoirement un des groupes de 3<sup>e</sup> secondaire pour participer au projet. Les 21 élèves de la classe ont été soumis à un prétest et à un posttest qui consistaient à faire des justifications grammaticales selon des phrases données. Les 21 élèves ont fait les deux épreuves. Durant 13 semaines, les élèves ont participé à des activités favorisant la justification grammaticale.

### 3.2.3 *Le déroulement de l'intervention*

La justification grammaticale est un genre qui peut se pratiquer à différents moments autant à l'oral qu'à l'écrit, et la durée peut varier d'une fois à l'autre. Nous désirions donc pratiquer les justifications avec les élèves à de nombreuses reprises durant le stage puisqu'elles sont faciles à intégrer à notre planification. Presque toutes les semaines, les élèves ont été amenés à verbaliser leurs choix orthographiques grâce à des dictées d'apprentissage ou à des exercices qui misaient sur la justification. Après avoir distribué le prétest lors de la 2<sup>e</sup> semaine, nous avons enseigné les manipulations syntaxiques qui sont des outils permettant de faire des justifications grammaticales plus complètes. Nous voulions prendre le temps d'expliquer les manipulations puisqu'elles ont été peu ou pas

enseignées dans les années précédentes. Certains élèves ont d'ailleurs mentionné ne jamais avoir entendu parler de ces outils pour comprendre la langue. Nous avons jugé que cette notion devait faire l'objet d'un enseignement approfondi.

Notre avons ensuite enseigné la justification grammaticale de manière précise afin de rendre transparente notre démarche pour arriver à un raisonnement complet. L'objectif premier de cette modélisation était de montrer qu'une justification grammaticale complète ne se réduit pas à réciter des règles de grammaire, mais à exposer les étapes d'un raisonnement, en s'appuyant sur des outils d'analyse issus notamment de la grammaire rénovée (Chartrand, 2012b). Puisque les cas sont nombreux et qu'un modèle unique ne peut s'appliquer à tous les types de phrases, nous avons fourni plusieurs exemples. Une fois par semaine, une phrase était projetée au tableau et un problème de grammaire était à résoudre. Les élèves devaient tenter de résoudre le problème par eux-mêmes en émettant une justification complète. Après avoir pris connaissance des réponses des élèves volontaires, nous établissions une justification grammaticale exacte et complète, en utilisant notamment les manipulations syntaxiques. Nous avons également créé des exercices guidés pour accompagner les élèves dans leur appropriation. L'élève devait résoudre des problèmes variés : identification et correction d'une erreur, explication d'un bon accord, identification d'une classe de mots ou d'une fonction syntaxique. Dans tous les cas, une justification complète était requise.

Pour accompagner ces modélisations, nous avons mis en place des activités d'apprentissage dans la classe, qui permettent de produire deux types de justification : orale et écrite. Afin de pratiquer la justification orale, deux types de dictées d'apprentissage ont été réalisées avec les élèves : la *phrase dictée du jour* et la *dictée zéro faute*, et ce, à deux reprises chacune durant le stage. De plus, les élèves ont eu à faire un exposé oral intitulé *Prof d'un jour* à la 12<sup>e</sup> semaine (appendice C). Dans le cadre de cette évaluation, les élèves devaient piger une phrase qui présentait un problème de grammaire : ils devaient, par exemple, corriger une erreur, identifier une fonction syntaxique ou une classe de mots. Il devait, dans tous les cas, justifier adéquatement leurs choix. Les apprenants avaient deux jours pour se préparer. Lors des exposés, la phrase était projetée sur le TBI : les élèves pouvaient ainsi

encadrer, ajouter ou biffer certaines informations en montrant explicitement les manipulations syntaxiques utilisées. Lors des présentations orales, tous les élèves recevaient les 21 problèmes grammaticaux à résoudre : ils devaient corriger l'erreur ou identifier certaines parties de la phrase. Ils pouvaient également poser des questions à l'élève responsable d'expliquer et de justifier le problème grammatical.

Quant aux justifications écrites, nous avons sélectionné des phrases dans des textes rédigés par les élèves. Un court moment d'écriture est prévu à la fin de chaque période. Les créations des élèves sont ensuite colligées dans un carnet d'écriture. À la 5<sup>e</sup> et à la 10<sup>e</sup> semaine, lors de la correction des textes, nous avons souligné trois phrases dans chacun des carnets des élèves. Ceux-ci devaient ensuite justifier grammaticalement leur choix orthographique sur un accord. Il pouvait s'agir d'une erreur qu'ils devaient corriger et justifier ou d'une phrase bien écrite où ils devaient simplement expliquer leurs choix orthographiques. Les élèves devaient écrire leur justification dans leur carnet d'écriture. Une rétroaction orale était ensuite donnée à l'élève.

Les activités d'apprentissage autant à l'oral qu'à l'écrit portaient essentiellement sur les accords du nom, du verbe ou sur l'identification d'une classe grammaticale ou d'une notion grammaticale. Il s'agit de notions qui ont été vues et enseignées de manière systématique depuis le primaire selon la Progression des apprentissages (MÉLS, 2011). Il nous semblait également pertinent que les phrases choisies lors des dictées et des exercices guidés soient similaires à ceux du prétest et du posttest. Nous étions ainsi en mesure de voir davantage l'évolution des élèves dans leur capacité à se justifier et à résoudre des problèmes de grammaire. Un calendrier des interventions présenté dans le tableau 3.1 a permis de guider notre enseignement.

**Tableau 3.1 - Calendrier des interventions durant les 13 semaines de stage**

Semaines du stage	Activités sur la justification grammaticale	Justification orale (O) /écrite (É)

2	Distribution du prétest sur la justification grammaticale à tous les élèves	É
3	Enseignement des manipulations syntaxiques et exercices guidés	-
4	Enseignement de la justification grammaticale et exercices guidés.  1 <i>Phrase dictée du jour</i>	É O
5	Justifications écrites de l'élève à partir d'un de ses textes dans son carnet d'écriture et rétroactions orales	É
6	1 <i>Dictée zéro faute</i>	O
9	1 <i>Phrase dictée du jour</i>	O
10	Justifications écrites de l'élève à partir d'un de ses textes dans son carnet d'écriture et rétroactions orales	É
12	Exposé oral : <i>Prof d'un jour</i> (évaluation d'une justification orale)	O
13	Distribution du posttest à tous les élèves de la classe	É

### 3.3. Les instruments de collecte de données

Afin de répondre à notre question de recherche, nous utilisons un prétest et un posttest (appendices A et B) que nous avons conçus spécifiquement pour ce projet. Lors de ces tests, l'élève a pour tâche de résoudre des problèmes grammaticaux, c'est-à-dire de « justifier la justesse de la solution à un problème grammatical en exposant les étapes du raisonnement, qui s'appuie sur des savoirs grammaticaux et les outils d'analyse » (Chartrand et Émery-Bruneau, 2013, p. 27). La même structure et le même type de questions sont utilisés pour le prétest et le posttest : les élèves fournissent une justification grammaticale pour un mot ou un groupe de mots dans sept phrases. Les cinq premières questions abordent l'accord du verbe, du nom ou de l'adjectif, et les deux dernières questions portent sur l'identification d'une classe de mots ou d'une fonction syntaxique. Les notions grammaticales présentées dans ces tests ont fait l'objet d'un enseignement

systématique depuis le primaire, selon la Progression des apprentissages (MÉLS, 2011). Le tableau 3.2 expose plus en détail les notions grammaticales abordées et les consignes données pour chacune des questions.

**Tableau 3.2 - Contenus grammaticaux et tâche de l'élève dans le prétest et le posttest**

Qu.	Contenus grammaticaux	Consignes et phrases données à l'élève
1	Accord d'un verbe au temps simple	<p>Il y a une erreur d'accord dans cette phrase. Trouvez-la, corrigez-la et expliquez votre raisonnement.</p> <p><b>Prétest :</b> <i>Toutes les semaines, les parents de mon cousin prépare beaucoup de plats pour le souper.</i></p> <p><b>Posttest :</b> <i>Les sœurs de mon père parle au téléphone plus d'une heure par jour.</i></p>
2	Accord d'un participe passé avec être	<p>Le mot souligné est-il bien écrit dans cette phrase ? Expliquez votre raisonnement.</p> <p><b>Prétest :</b> <i>Mes tantes adorées sont restées dans la piscine trop longtemps.</i></p> <p><b>Posttest :</b> <i>La bicyclette de mon frère est entreposée dans le garage.</i></p>
3	Accord d'un adjectif participe déplacé en début de phrase	<p>Le mot souligné est-il bien écrit dans cette phrase ? Expliquez votre raisonnement.</p> <p><b>Prétest :</b> <i>Repris par plusieurs chanteurs, cette mélodie a fait le tour du monde.</i></p> <p><b>Posttest :</b> <i>Ému de sa soirée, la jeune fille est revenue chez elle le cœur léger.</i></p>
4	Accord d'un adjectif attribut du sujet	<p>Dans la phrase suivante, le mot souligné est bien accordé. Pourquoi, selon vous ? Expliquez votre raisonnement.</p> <p><b>Prétest :</b> <i>Les nombreux films de ce réalisateur semblent tous intéressants.</i></p> <p><b>Posttest :</b> <i>Les albums de ce musicien semblent tous passionnants.</i></p>
5	Accord d'un adjectif participe complément du nom	<p>Il y a une erreur d'accord dans cette phrase. Trouvez-la, corrigez-la et expliquez votre raisonnement.</p>

		<b>Prétest :</b> <i>La robe fleurit de cette femme épanouie n'est plus à la mode depuis au moins vingt ans.</i> <b>Posttest :</b> <i>La pizza remplit de piments est préparée par mes frères.</i>
6	Identification d'une classe de mots (adverbe)	Dans la phrase suivante, le mot souligné appartient à quelle classe de mots ? Justifiez votre réponse. <b>Prétest :</b> <i>Ma grand-mère parle <u>fort</u>, car elle veut que tous ses petits-enfants la comprennent.</i> <b>Posttest :</b> <i>Mon père parle <u>vite</u>, car il veut attirer l'attention.</i>
7	Identification d'une fonction syntaxique (complément direct du verbe)	Dans la phrase suivante, identifie le complément direct et justifie ta réponse. <b>Prétest :</b> <i>Mon père boit son café et regarde par la fenêtre.</i> <b>Posttest :</b> <i>Mon frère regarde les oiseaux et parle avec mon neveu.</i>

Plusieurs types de questions se retrouvent dans les tests, mais la tâche principale reste la même : les élèves doivent, chaque fois, émettre une justification complète sur un problème de grammaire. Une partie « Justification » est d'ailleurs explicitement présentée pour toutes les questions du questionnaire.

### 3.3.1 Le déroulement de la collecte de données

Nous avons utilisé la même démarche et présenté les mêmes consignes lors du prétest et du posttest. Nous avons d'abord lu les questions avec les élèves en début de cours, sans donner d'informations supplémentaires sur les problèmes grammaticaux présentés. Afin de ne pas biaiser les résultats, nous avons demandé aux élèves de répondre à toutes les questions au mieux de leurs capacités sans leur fournir d'indices ou d'encadrement. Après avoir présenté le questionnaire, l'élève avait 45 minutes pour répondre aux 7 questions. Le prétest a été administré le 9 octobre 2018. Après 15 minutes, 17 élèves disaient avoir rempli leur questionnaire au mieux de leurs capacités. Seuls deux élèves ont profité du temps complet pour peaufiner leurs réponses. Le posttest a été administré le 11 décembre 2018 et 15 élèves

sur les 21 ont pris l'entièreté du temps, soit 45 minutes, pour faire l'activité. Ces deux questionnaires n'ont pas fait l'objet d'une évaluation dans le cadre du cours de français.

### **3.4 L'analyse du prétest et du posttest**

Après avoir présenté le contenu des questionnaires soumis aux 21 élèves d'une classe de 3<sup>e</sup> secondaire, nous expliquerons, dans les pages suivantes, la manière dont nous avons organisé nos observations afin de répondre à nos deux objectifs de recherche. En ce qui concerne notre premier objectif, qui vise à décrire les changements concernant la résolution de problèmes grammaticaux, deux aspects ont été sélectionnés : le taux de réponse/non-réponse, le taux de bonne/mauvaise réponse. Pour notre deuxième objectif, qui vise à décrire les changements concernant la qualité de la justification grammaticale, deux aspects ont été abordés : l'utilisation des termes grammaticaux et les procédures utilisées par les élèves, soit les manipulations syntaxiques ou certaines procédures sémantiques. Nous avons pris en considération l'ensemble du groupe – soit les 21 participants – pour chacun des aspects.

#### *3.4.1 Le premier objectif*

Pour atteindre notre premier objectif, qui vise à décrire la progression des élèves quant à la résolution de problèmes grammaticaux, nous avons observé chacune des questions séparément afin de calculer le taux de réponse et de non-réponse. Lorsque l'élève ne répondait pas ou noircissait des lignes en exprimant son incompréhension, ces réponses étaient considérées comme étant non répondues. Voici le genre de réponses qui n'étaient pas considérées : « *Je ne comprends pas* » ; « ?? » ; « *Trop difficile* » ; « *Parce que c'est comme ça* » ; « *Parce que aucune faute* » ; « *Je me souviens pu de la règle* ». Dès qu'une réponse était en lien avec la question posée, nous considérions que l'élève avait répondu. À titre d'exemple, une réponse valable pouvait ressembler à : « *Car on dit ils préparent* » ; « *Il y a un e de trop* » ; « *Parle quoi ? Parle fort* ». À noter qu'à cette étape de l'observation, il s'agit uniquement d'analyser le taux de réponse et de non-réponse et non l'exactitude du raisonnement.

Dans un deuxième temps, nous avons examiné si les réponses étaient exactes ou inexactes. À titre d'exemple, dans le prétest, la première question se formule ainsi : « *Il y a une erreur d'accord dans cette phrase. Trouvez-la, corrigez-la et expliquez votre raisonnement : Toutes les semaines, les parents de mon cousin prépare beaucoup de plats pour le souper.* ». Les élèves doivent d'abord identifier l'erreur (« prépare ») et la corriger (préparent). Si un élève identifie « plats » comme étant l'erreur plutôt que « prépare », cette première partie ne sera pas valide. Pour affirmer si l'apprenant a réussi cette étape de la justification – que nous appellerons « Identification/correction » - nous nous sommes référencées au tableau 3.3 qui présente les réponses attendues lors du prétest et du posttest.

**Tableau 3.3 - Réponses attendues au prétest et au posttest**

Questions	Prétest	Posttest
#1	Erreur : prépare Correction : préparent	Erreur : parle Correction : parlent
#2	Le mot <u>restées</u> est bien accordé	Le mot <u>entreposée</u> est bien accordé.
#3	Le mot <u>repris</u> n'est pas bien accordé.	Le mot <u>ému</u> n'est pas bien accordé.
#4	X – aucune identification ou correction à faire	X – aucune identification ou correction
#5	Erreur : fleurit Correction : fleurie	Erreur : remplit Correction : remplie
#6	Classe de mots : <u>fort</u> est un adverbe	Classe de mots : <u>vite</u> est un adverbe
#7	Complément direct : son café	Complément direct : les oiseaux

À ce stade-ci, nous observons uniquement la première partie de la justification grammaticale, sans nous attarder à la qualité des explications de l'élève. Pour que la réponse soit considérée exacte, le répondant doit avoir à la fois identifié et corrigé adéquatement l'erreur. À noter que la question #4 ne peut être analysée pour cet aspect puisqu'il n'y a aucune correction ni identification à faire. En observant le taux de non-réponse et celui de bonne ou mauvaise réponse, nous serons à même de constater si les élèves arrivent à mieux identifier et corriger des phrases données lorsqu'ils ont participé à des activités favorisant la justification grammaticale et ainsi atteindre notre premier objectif.

### *3.4.2 La terminologie grammaticale et les procédures métalinguistiques*

Pour répondre à notre deuxième objectif, qui vise à décrire les changements concernant la qualité de la justification grammaticale, nous avons observé les explications des élèves pour chacune des questions du prétest et du posttest. Nous avons, d'une part, observé si les élèves avaient recours à plus de termes grammaticaux et, d'autres part, à plus de manipulations syntaxiques entre le prétest et le posttest. D'abord, afin de voir l'évolution du métalangage des élèves, nous avons comparé le nombre de termes grammaticaux employés dans le prétest et dans le posttest en nous référant aux différentes catégories composées par Wilkinson (2009) et présentées dans le tableau 3.4.

**Tableau 3.4 - Liste des termes grammaticaux**

Catégories	Termes possibles
<b>Classes grammaticales</b>	Verbe, pronom, nom, adjectif, adverbe, déterminant, préposition, etc
<b>Groupes de mots</b>	Groupe verbal, groupe pronominal, groupe nominal, groupe adverbial, groupe prépositionnel, etc.
<b>Fonctions syntaxiques</b>	Sujet, complément du nom, complément du pronom, prédicat, complément direct du verbe, complément indirect du verbe et complément de phrase, etc.
<b>Accords</b>	Invariable, accorder, pluriel, singulier, féminin, masculin, etc.
<b>Verbes</b>	Temps, mode, personne, auxiliaire, infinitif, etc.

Nous avons comptabilisé les différents termes issus de la terminologie grammaticale et nous les avons classés selon les catégories présentées dans le tableau 3.4. Nous avons pu voir quelle catégorie avait connu la plus grande progression. En utilisant correctement davantage de termes grammaticaux, les élèves ont tendance à émettre une justification

grammaticale de meilleure qualité. Nous croyons donc que cet aspect nous permet de voir si les élèves ont progressé quant à leur justification grammaticale entre le prétest et le posttest.

Pour évaluer la qualité des justifications grammaticales de nos élèves, nous avons également voulu analyser le recours aux procédures métalinguistiques. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressées aux manipulations syntaxiques. Nous l'avons vu, cet outil est efficace pour développer un jugement grammatical complet puisqu'il permet « une analyse et une description grammaticales fondées essentiellement sur des critères syntaxiques » (Chartrand, 2012b, p.46). Nous avons recensé toutes les manipulations pouvant être effectuées dans le prétest et le posttest selon nous pour chacune des questions, et nous avons ensuite observé si l'utilisation des manipulations avait augmenté, diminué ou était resté stable entre le début et la fin du stage.

En observant les justifications des élèves, nous avons également repéré trois procédures morphosémantiques utilisées fréquemment par les élèves : la règle mordre/mordu, la formulation « Qui est-ce qui ? » pour trouver le sujet et la question « Qui ? Quoi ? » afin de trouver le complément direct du verbe. Nous avons observé si ces procédures, issues de la grammaire traditionnelle, ont perduré entre le prétest et le posttest. Pour ce faire, nous avons isolé certaines questions, sans considérer l'entièreté du questionnaire. Par exemple, la règle du mordre/mordu étaient exclusivement utilisé par les élèves à la question #2 pour expliquer un accord du participe passé avec l'auxiliaire être. Nous avons donc calculé le nombre d'élèves ayant utilisé ce truc à la question #2 du prétest et du posttest. Nous avons utilisé la même démarche pour calculer l'utilisation de la question « Qui est-ce qui ? » en observant les questions du prétest/posttest portant sur l'accord d'un verbe ou d'un adjectif. Nous avons, en somme, vérifié la quantité des procédures morphosémantiques se trouvant dans le prétest et le posttest pour les questions #1-2-3-4 et 7. Cette démarche a été utilisée dans le but de voir si les élèves employaient encore des trucs et des procédures issues de la grammaire traditionnelle après avoir appris à utiliser des manipulations syntaxiques, outil de la grammaire rénovée.

### **3.5 Les limites de la recherche**

Il est important de noter que nous ne pouvons présenter, dans le cadre de ce travail, une recherche approfondie respectant toutes les exigences méthodologiques. Il s'agit avant tout d'un essai professionnel qui s'écarte nécessairement d'une démarche scientifique. Notre outil d'analyse – le prétest et le posttest – n'offre donc pas un portrait précis et détaillé des compétences orthographiques des élèves et des modifications intrinsèques par rapport à la langue. Puisqu'il n'y a pas de groupe contrôle, nous n'avons pas pu évaluer si réellement un enseignement systématique du genre et des notions de la grammaire rénovée a pu aider à développer les compétences orthographiques des apprenants. Malgré tout, nous croyons que cette recherche nous permet de réfléchir sur nos pratiques professionnelles, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la justification grammaticale et de la grammaire rénovée. Nous avons également pu observer si nos moyens mis en place lors de notre stage ont eu un impact sur la qualité des justifications grammaticales des élèves. Nous montrerons, dans le prochain chapitre, le fruit de nos observations en présentant la progression des apprenants quant à la manière de se justifier devant un problème grammatical.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats issus de notre recherche après avoir analysé les justifications grammaticales de 21 élèves de 3<sup>e</sup> secondaire. Nous observerons plus précisément les réponses émises par nos répondants dans le prétest et le posttest selon plusieurs variantes : le taux de réponse/non-réponse ; le taux de bonne/mauvaise réponse ; l'utilisation des termes grammaticaux et les procédures utilisées par les élèves, soit les manipulations syntaxiques ou certaines procédures sémantiques. Nous répondons ainsi à notre question de recherche : les justifications grammaticales des élèves sont-elles plus justes et complètes lorsque le genre fait l'objet d'un enseignement systématique et qu'elles prennent appui sur le cadre théorique de la grammaire rénovée ?

#### **4.1 1<sup>e</sup> objectif : décrire les changements concernant la résolution de problèmes grammaticaux**

Nous avons voulu, comme premier objectif, observer si les élèves réussissaient à mieux résoudre des problèmes grammaticaux après notre intervention en classe. Afin de présenter le taux de réussite de nos élèves et ainsi répondre à notre objectif, nous nous sommes penchée sur deux aspects dans le prétest et le posttest : le taux de réponse/non-réponse et le taux de bonne/mauvaise réponse.

##### *4.1.1 Le taux de réponse/non-réponse*

Dans un premier temps, nous avons calculé le taux de réponse et de non-réponse entre le prétest et le posttest. En analysant le prétest, nous avons vite compris que la majorité des

apprenants n'étaient pas outillés pour remplir ce questionnaire : certains n'avaient écrit que deux mots sur leurs copies ; d'autres ne répondaient tout simplement pas à la question ou écrivaient explicitement leur désarroi. La réaction des élèves nous a confirmé le double enjeu présenté dans notre recherche, soit que la grammaire rénovée et la justification grammaticale sont généralement peu ou pas enseignées dans les classes de français. Lors du posttest, la majorité des questionnaires ont été remplis et une démarche sérieuse semble avoir été présentée par la plupart des élèves. Le tableau 4.1 présente le nombre de non-réponses pour chacune des questions du prétest et du posttest.

**Tableau 4.1 - Résultats liés au taux de réponse et de non-réponse dans le prétest et le posttest**

# Questions	Questions non répondues (Prétest)	Questions non répondues (Posttest)
1	8	0
2	4	1
3	7	3
4	4	1
5	8	3
6	3	1
7	8	8
Total :	<b>45</b>	<b>16</b>

Ce tableau tend à montrer qu'après avoir enseigné la justification et les manipulations syntaxiques, les élèves ont plus tendance à répondre à l'entièreté du questionnaire plutôt qu'à laisser certaines cases vides. En effet, lors du prétest, 45 questions n'ont pas été répondues et 12 élèves ont partagé, à un moment ou à un autre, leur incompréhension ou leur désarroi. À l'inverse, lors du posttest, 16 questions sont restées sans réponse et seuls deux élèves ont mentionné explicitement dans leurs réponses qu'ils ne comprenaient pas la question.

Durant les 13 semaines de stage, certaines notions grammaticales ont été enseignées en classe plus que d'autres. Nous avons vu les classes grammaticales, l'encadrement ou la pronominalisation du sujet pour bien accorder le verbe et les participes passés. Il n'est donc pas étonnant de constater que certaines questions semblent avoir été plus comprises et réussies que d'autres dans le posttest. Par exemple, tous les élèves ont répondu à la question #1 qui se formulait ainsi : *Il y a une erreur d'accord dans cette phrase. Trouvez-la, corrigez-la et expliquez votre raisonnement. Les sœurs de mon père parle au téléphone plus d'une heure par jour.* Ce type de problème grammatical – le sujet du verbe pluriel suivi d'un complément du nom singulier – a été souvent mis de l'avant dans les exercices et lors des enseignements. Les élèves étaient sans doute familiers avec ce genre de problème. À l'inverse, la question #7, portant sur l'identification du complément direct du verbe, a été la question la moins répondue du posttest : 9 non-réponses au prétest et 8 au posttest. Cette notion n'avait pas été enseignée récemment aux élèves et les exercices présentés tout au long des 13 semaines mettaient moins de l'avant les fonctions syntaxiques, notamment les compléments du verbe.

#### *4.1.2 Le taux de bonne/mauvaise réponse*

Dans un deuxième temps, afin de répondre à notre 1<sup>er</sup> objectif, nous avons voulu observer si les élèves réussissaient à corriger avec plus d'exactitude les problèmes de grammaire qui leur étaient soumis. À noter que les observations émises à ce stade de la recherche ne concernent pas encore la justification grammaticale, mais plutôt l'identification et la correction de l'erreur. Le tableau 4.2. présente le nombre de bonnes réponses du prétest et du posttest pour chacune des questions.

**Tableau 4.2. – Résultats globaux quant aux nombres de bonnes réponses**

# Questions	Nombre de bonnes réponses (prétest)	Nombre de bonnes réponses (posttest)	Variation
1	9	17	+8

2	12	16	+4
3	8	16	+8
4	-	-	-
5	2	8	+6
6	2	13	+11
7	6	3	+3
Total :	<b>39</b>	<b>73</b>	<b>+34</b>

Le tableau tend à montrer que les élèves ont réussi à largement mieux répondre à des problèmes grammaticaux lors du posttest. À la question #1 du prétest, 11 élèves ont bien identifié l'erreur, mais deux parmi eux n'ont pas réussi à accorder correctement le verbe : ils ont écrit « prépares » plutôt que « préparent ». Ce genre d'erreur ne s'est pas présenté dans le posttest : les 17 élèves qui ont identifié l'erreur ont été capables de l'accorder convenablement. À cette question, presque le double des apprenants ont réussi à identifier et à corriger l'erreur. La question #3 a connu une progression similaire : le double des répondants ont répondu correctement à une question concernant le participe passé sans auxiliaire placé en début de phrase. La question #4 ne pouvait pas apparaître dans ce tableau, car elle ne requiert ni identification ni correction. Les élèves devaient uniquement dire pourquoi l'adjectif dans la phrase était accordé correctement. La question #5 portait sur l'accord d'un participe passé employé seul. La question a été particulièrement manquée. Lors du prétest, 6 répondants ont identifié l'erreur, mais seulement deux ont été capables de la corriger adéquatement. Dans la phrase « *la robe fleurit* », 4 élèves ont mentionné que « fleurit » devait s'écrire avec un s plutôt qu'un t. Lors du posttest, 8 élèves sur les 21 ont corrigé adéquatement l'erreur suivante : « *la pizza remplit de [...]* ». Six répondants ont été capables d'identifier l'erreur, mais n'ont pas réussi à la corriger adéquatement.

La question #6 a connu la plus importante progression. Les élèves devaient identifier la classe grammaticale d'un mot souligné dans la phrase. Dans le prétest, l'élève devait trouver la classe grammaticale du mot « fort » dans « Ma grand-mère parle fort [...] ». Seulement deux élèves ont été capables d'identifier qu'il s'agissait d'un adverbe ;

15 élèves ont reconnu un adjectif et un élève a écrit qu'il s'agissait d'un complément direct. Les résultats sont différents lors du posttest : dans la phrase « Mon père parle vite [...] », 7 élèves ont identifié le mot « vite » comme étant un adjectif alors que 13 élèves ont bien identifié l'adverbe. Nous croyons que les élèves avaient davantage d'outils pour identifier les classes grammaticales lors du posttest. L'adjectif et l'adverbe ont d'ailleurs été maintes fois comparés lors des exercices et la modélisation pendant l'intervention.

Finalement, la question #7, qui demandait d'identifier le complément du verbe a été la plus manquée, autant au prétest qu'au posttest. Il s'agit de la seule question qui n'a pas connue de progression marquée. Il faut dire que les fonctions syntaxiques, notamment le complément direct et indirect, n'ont pas été explicitement présentées dans le cadre de nos séquences d'enseignement. Plusieurs élèves m'ont également demandé ce que c'était. Par ailleurs, nous avons noté qu'une erreur est demeurée constante entre le prétest et le posttest à cette question : les élèves incluaient le verbe dans l'identification du complément direct. Par exemple, dans la phrase « Marc boit du café », le complément direct était identifié comme étant : « boit du café ». Cette erreur n'a pas diminué entre le prétest et le posttest.

En somme, lors de l'analyse du taux de réponse/non-réponse et du taux de bonne/mauvaise réponses, les résultats nous montrent une progression importante de la part des élèves. D'une part, les élèves ont été davantage en mesure de répondre aux questions du prétest : 3 fois plus de questions ont été complétées entre le prétest et le posttest en passant de 45 non-réponses à 16 non-réponses. Le taux de bonnes réponses a également augmenté lors du prétest en passant de 39 bonnes réponses à 73. Après avoir participé à des activités qui encouragent la justification grammaticale et après avoir reçu un enseignement des manipulations syntaxiques, les élèves semblent être plus aptes à répondre à des questions d'ordre grammatical et à identifier les erreurs ou à les corriger. Nous avons ainsi pu répondre à notre 1<sup>er</sup> objectif, qui vise à décrire les changements des élèves quant à la résolution de problèmes grammaticaux.

## 4.2. Le 2<sup>e</sup> objectif : décrire les changements concernant la qualité des justifications des élèves

Si le premier objectif nous permet d'observer le taux de réussite des élèves, nous ne pouvons encore conclure que les élèves font de meilleures justifications grammaticales. Notre deuxième objectif vise à décrire les changements concernant la qualité des justifications des élèves entre le prétest et le posttest. Pour ce faire, nous analysons l'utilisation de la terminologie grammaticale et les procédures métalinguistiques.

### 4.2.1 L'utilisation de la terminologie grammaticale

Dans un premier temps, nous avons examiné l'emploi de la terminologie grammaticale dans les justifications grammaticales des élèves en comptabilisant le nombre d'occurrences de termes grammaticaux utilisés entre le prétest et le posttest. Comme nous l'avons mentionné dans le troisième chapitre, nous avons comptabilisé tous les termes qui se rapportaient aux classes grammaticales, aux groupes de mots, aux fonctions syntaxiques, aux accords et aux verbes. Le tableau 4.3 montre l'évolution des élèves entre les deux tests.

**Tableau 4.3 - Résultats globaux liés aux termes grammaticaux**

Catégories	Nombre de termes employés prétest	Nombre de termes employés posttest	Variation
<b>Classes grammaticales</b>	36	52	+16
<b>Groupes de mots</b>	0	0	-
<b>Fonctions syntaxiques</b>	8	15	+7
<b>Accords</b>	41	43	+2
<b>Verbes</b>	4	5	+1
<b>Total :</b>	89	115	+26

Dans toutes les catégories, les résultats indiquent une petite progression pour la catégorie « Fonctions syntaxiques » et une progression plus marquée pour la catégorie « Classes grammaticales ». Les catégories « Accords », « Verbes » et « Groupes de mots » n'ont pas connu de réelle progression. Les groupes de mots n'ont pas été mis de l'avant lors de l'enseignement de la justification grammaticale et des manipulations syntaxiques. Nous croyons donc que les élèves n'ont pas été portés à utiliser ces termes précis.

En ce qui concerne les « Fonctions syntaxiques », les termes « complément du nom » ; « complément du pronom » et « prédicat » n'ont pas été recensés. Nous avons trouvé deux termes « complément direct/indirect » et un terme « complément de phrase » dans le posttest. La fonction qui se retrouvait sur la plupart des copies était le terme « Sujet ». Nous avons voulu analyser si cette fonction syntaxique était utilisée de manière plus importante entre le prétest et le posttest. Voici les résultats de notre analyse : 4 élèves sur les 21 répondants ont utilisé le terme « sujet » lors du prétest et ils l'ont tous utilisé adéquatement. Certains élèves du prétest ont utilisé des formulations plus vagues pour parler du sujet. Par exemple, à la question #2, un répondant a écrit : « La *phrase* est pluriel et féminin ». Quatre élèves ont mentionné le terme : « nom » plutôt que « Sujet ». Nous avons remarqué une forte tendance à reprendre les mots de la phrase plutôt qu'à mentionner le terme « Sujet ». 10 élèves sur les 21 ont utilisé cette méthode au moins une fois dans leur test. Par exemple, certains mentionnaient que le verbe « préparent » s'accorde avec « les parents » ou le mot « intéressants » s'accorde avec « Les nombreux réalisateurs ». Dans le prétest, 8 élèves ont utilisé le terme « sujet » de manière adéquate, soit le double que lors du posttest. Nous avons remarqué encore une fois une forte tendance à reprendre les mots de la phrase dans leur justification plutôt que d'utiliser le mot « Sujet ». Les autres fonctions syntaxiques n'ont pas connu de réelle progression.

Ce tableau tend surtout à montrer que les élèves ont progressé quant à l'emploi des classes grammaticales. Quelques hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette progression. D'abord, lors des exercices et des dictées, nous avons rappelé l'importance de préciser les classes grammaticales. Les élèves ont d'ailleurs, en début d'année, eu un examen sur les classes grammaticales. À la question #2 du prétest, l'on demandait aux

élèves de justifier l'accord de « restées » dans la phrase suivante : *Mes tantes adorées sont restées dans la piscine trop longtemps*. Cinq élèves ont identifié « restées » comme étant un verbe, sans préciser qu'il s'agissait d'un participe passé avec l'auxiliaire être ; 3 élèves seulement ont précisé qu'il s'agissait d'un participe passé avec l'auxiliaire être. Pour les 9 autres élèves qui ont tenté une réponse, la classe grammaticale n'était pas émise. Voici quelques réponses : « *Car il s'accorde avec mes tantes qui est f. pl* » ; « *parce que la phrase est pluriel et féminin* » ; « *tante est féminin, alors restée prend ée et il est aussi pluriel donc ça prend un s* » ; « *tentes = féminin, pluriel* » ; « *car le truc mordu marche donc féminin, pluriel ées* ». Dans la plupart des cas, nous remarquons que les élèves ont plus de facilité à utiliser des termes reliés aux accords (singulier, féminin, pluriel) qu'à utiliser les classes de mots.

Dans le posttest, la question #2 demandait le même genre de raisonnement : on demandait à l'élève de justifier si le mot « entreposée » était bien écrit dans la phrase suivante : *La bicyclette de mon frère est entreposée dans le garage*. Nous avons vu une réelle amélioration concernant l'utilisation des termes grammaticaux. 8 élèves ont utilisé le terme « participe passé avec l'auxiliaire être » ; 6 élèves ont utilisé le terme « verbe » sans préciser qu'il s'agissait d'un participe passé » et 6 élèves n'ont pas utilisé de termes grammaticaux pour se justifier. Nous pouvons conclure que les élèves ont été plus précis lors du posttest.

À la question #4, l'élève devait justifier l'accord du mot « intéressants » dans la phrase suivante : « *Les nombreux films de ce réalisateur semblent tous intéressants* ». Nous avons calculé le nombre d'élèves qui avaient utilisé le terme « Adjectif » entre le prétest et le posttest. Les résultats sont similaires à la question #2. Au prétest, quatre élèves ont identifié le mot « intéressants » comme étant un adjectif ; 1 élève a mentionné qu'il s'agissait d'un adverbe ; 1 élève a mentionné qu'il s'agissait d'un verbe et les 11 autres réponses ne précisaien pas de classes grammaticales. À l'inverse, dans le posttest, un plus grand nombre d'apprenants ont utilisé le mot adjectif pour désigner « passionnants » dans la phrase suivante : « *Les albums de ce musicien semblent tous passionnants* ». Neuf élèves ont utilisé le terme « adjectif » dans leur réponse ; 1 répondant a mentionné le terme

« attribut du sujet » et 7 élèves n'ont pas utilisé de termes grammaticaux. À partir de ces observations, nous pouvons donc considérer que les élèves ont plus de facilité à nommer et à préciser les classes de mots. Ils ont plus tendance, de cette façon, à peaufiner leurs justifications grammaticales parce qu'ils ont reçu un enseignement du genre et de la grammaire rénovée.

#### *4.2.2 Les procédures métalinguistiques utilisées par les élèves*

Pour répondre à notre deuxième objectif, qui vise à décrire la progression des élèves quant à la qualité de leurs justifications grammaticales, nous avons aussi recensé et analysé les procédures métalinguistiques utilisées dans le prétest et le posttest. Ces procédures ont été classées en deux catégories : les procédures issues de la grammaire rénovée (les manipulations syntaxiques) et les procédures issues de la grammaire traditionnelle.

##### *4.2.2.1. Procédures associées à la grammaire rénovée : les manipulations syntaxiques*

Dans les procédures associées à la grammaire rénovée, le seul outil ayant été enseignée est les manipulations syntaxiques. Nous avons donc voulu connaître si les manipulations syntaxiques ont été bien utilisées et plus fréquemment entre le prétest et le posttest. Le tableau 4.4 montre d'abord le type et le nombre de manipulations ayant été utilisés dans les deux questionnaires.

**Tableau 4.4 - Résultats globaux liés aux manipulations syntaxiques**

<b>Manipulations syntaxiques</b>	<b>Prétest</b>	<b>Posttest</b>
Déplacement	0	0
Remplacement	3	5
Effacement	0	2
Encadrement	3	6
Ajout	2	0

Lors de prétest, trois répondants ont utilisé la pronominalisation à la question #1 en remplaçant le sujet du verbe par un pronom. Pour cette même question, deux élèves ont utilisé l'encadrement de c'est...qui pour identifier le sujet. Cette même manipulation a été utilisée par un élève à la question #2. L'ajout a été utilisé à deux reprises pour la question #6. Or cette manipulation n'est pas valide. Les deux élèves ont mentionné que dans la phrase « Ma grand-mère parle fort », le mot fort était adjetif, car l'on pouvait mettre le mot « très » devant. Dans les deux cas, les élèves se sont trompés ; en mettant très devant, les élèves croyaient que le mot fort était un adjetif qualificatif. Nous pouvons conclure que les élèves ont peu utilisé ou mal utilisé, notamment pour la question #6, les manipulations syntaxiques. La pronominalisation et l'encadrement utilisés par une minorité d'élèves ont toutefois permis d'arriver à un raisonnement grammatical adéquat. En effet, à la première question, les élèves ayant eu recours à la pronominalisation ont réussi à repérer que le sujet du verbe était « Les parents de mon cousin » en le remplaçant par « Ils ». Ceux ayant utilisé l'encadrement sont arrivés aux mêmes conclusions.

Lors du posttest, le remplacement a été utilisé de manière adéquate à sept reprises, dont trois fois à la question #1 (accord d'un verbe avec un sujet pluriel), deux fois à la question #2 (accord d'un participe passé avec l'auxiliaire être), et deux fois à la question #4 (accord d'un attribut du sujet). L'encadrement a été utilisé de manière adéquate à cinq reprises dont quatre fois à la question #1 et une fois à la question #2. Le remplacement, notamment la pronominalisation, et l'encadrement ont été les deux manipulations syntaxiques qui ont été mises de l'avant lors des exercices et qui ont été particulièrement bien comprises. Elles sont également celles qui ont connu une légère progression entre le prétest et le posttest. Nous sommes étonnées de constater que tous les élèves qui ont eu recours à l'encadrement, au remplacement et à l'effacement, autant au prétest qu'au posttest, ont utilisé adéquatement ces manipulations syntaxiques et ont réussi à résoudre le problème grammatical. L'ajout a été la seule manipulation syntaxique n'ayant pas permis aux élèves de résoudre le problème grammatical. Malgré tout, les résultats tendent à montrer que les élèves ont peu progressé quant à l'utilisation des manipulations

syntaxiques. Nous nous pencherons finalement sur des procédures métalinguistiques issues de la grammaire traditionnelle qui ont été utilisées de manière significative par les élèves.

#### *4.2.2.2 Procédures associées à la grammaire traditionnelle*

Dans les procédures associées à la grammaire traditionnelle, nous avons sélectionné trois démarches dont les élèves se sont servies fréquemment : la règle du mordre/mordu pour justifier la terminaison d'un verbe du 1<sup>e</sup> groupe, la question *Qui est-ce qui ?* pour trouver le sujet du verbe ou le donneur d'accord de l'adjectif et la question *Qui ? ou Quoi ?* pour trouver le complément direct du verbe. Nous avons voulu repérer si ces démarches ont été utilisées efficacement et équitablement entre le prétest et le posttest.

##### *4.2.2.2.1 Le truc mordre/mordu*

Le truc mordre/mordu a été utilisé exclusivement à la question #2 portant sur l'accord d'un participe passé avec l'auxiliaire être. Huit élèves y ont eu recours au prétest, contrairement à deux élèves au posttest. Les élèves ayant utilisé cette méthode au prétest ne sont pas tous arrivés à une justification grammaticale adéquate et complète. Quatre élèves parmi eux ne maîtrisaient pas adéquatement le truc mordre/mordu comme le montrent ces réponses : « *on peut dire Mes tantes adorées sont MORDU, restées doit donc se finir en ER* » ; « *on peut par remplacé par MORDRE donc c'est invariable, en é* ». Les quatre autres élèves ont bien employé le truc, mais on fournit une justification incomplète comme le montrent ces réponses : « *resté s'écrit comme ça car on peut le remplacer par mordu* » ; « *ça reste comme ça car on peut dire Mes tantes adorées sont mordues* ». Les élèves utilisant cette méthode tentaient d'expliquer le « é » plutôt que l'accord du verbe avec le sujet. Les deux élèves utilisant ce truc lors du posttest ont fourni des réponses plus complètes et sont arrivés à un raisonnement grammatical adéquat : ils ont mentionné, dans un premier temps, que le verbe devait s'écrire en é et ils ont justifié l'accord avec le sujet. Nous avions insisté, lors de notre enseignement, que le recours aux règles – comme celle du mordre/mordu – n'était pas suffisant pour arriver à un raisonnement grammatical complet. C'est peut-être pour cette raison que la méthode a été moins utilisée lors du posttest. Nous pouvons

également conclure que cette règle n'a pas été efficace pour bien résoudre un problème grammatical puisque les huit élèves qui y ont eu recours au prétest n'ont pas réussi à bien justifier leur erreur et la moitié d'entre eux ont mentionné que « restées » n'était pas bien écrit alors qu'il était écrit correctement.

#### *4.2.2.2.2 La formule « Qui est-ce qui ? » pour trouver le donneur d'accord*

Aux questions # 1, 2, 3 et 4 du pré/posttest, les élèves devaient justifier l'accord d'un verbe avec son sujet ou d'un adjectif avec son GN. Pour ces quatre questions, l'utilisation de la question « Qui est-ce qui ? » a été utilisée à 8 reprises lors du prétest et à 7 reprises lors du posttest. Lors du prétest, cette formule a été surtout utilisée pour trouver le sujet du verbe. À la question #1 et #2, 6 élèves ont utilisé cette formulation et ils ont tous réussi à résoudre le problème grammatical en identifiant correctement le donneur d'accord. L'on peut donc en conclure que cette procédure a été efficace pour trouver le sujet d'un verbe. Pour la question #3, un seul élève a utilisé la question « Qui est-ce qui ? », mais n'a pas réussi à faire l'accord de l'adjectif participer dans la phrase *Repris par plusieurs chanteurs, cette mélodie a fait le tour du monde*. Voici sa réponse : « *Qui est-ce qui a repris cette mélodie ? Les chanteurs, donc repris reste avec un s.* » La même méthode a été utilisée cette fois de manière efficace à la question #4, portant sur l'accord d'un attribut du sujet. Nous avons noté, à cette question, que plusieurs élèves ont justifié l'accord de l'adjectif en ne considérant que l'aspect sémantique. Voici le genre de réponses fréquemment trouvées : « *intéressants est au pluriel parce qu'il y a beaucoup de films donc il y en a plusieurs, ça prend un s* » ; « *il y a plus qu'un film qui est intéressant donc ça prend un s* ». Au posttest, la méthode « Qui est-ce qui ? » a été utilisée à sept reprises de manière adéquate : les élèves ont tous réussi leur accord. Nous pouvons donc en conclure que si les manipulations syntaxiques ont été enseignées, il reste que plusieurs élèves semblent encore adopter des méthodes traditionnelles comme le « Qui est-ce qui ? » pour trouver le donneur d'accord. Cette démarche de la grammaire traditionnelle semble rester tout de même efficace. Dans le prétest et le posttest, la plupart des élèves ayant eu recours aux manipulations syntaxiques et à la formulation *Qui est-ce qui ?* pour trouver le donneur d'accord sont arrivés à résoudre le problème grammatical de manière adéquate. Toutefois, à la question #7, les élèves

devaient trouver le complément direct du verbe. Pour ce faire, 7 répondants ont eu recours à la question *Qui est-ce qui ?* au prétest, ce qui les a tous mené à un raisonnement et à une justification inadéquates. Cette formulation a également été utilisée à 5 reprises lors du posttest. Plusieurs élèves m'ont dit, à la fois au prétest et au posttest, qu'ils ne se souvenaient plus de la manière de trouver un complément direct. Je leur ai alors mentionné qu'ils devaient répondre au mieux de leurs connaissances sans les encadrer davantage. Nous croyons que ces élèves ont tenté une démarche qu'ils ont fréquemment utilisé dans leur classe de français, soit le *Qui est-ce qui ?*. Nous croyons également que certains n'arrivaient peut-être pas à différencier le sujet du complément direct. Dans le cadre de notre stage, nous n'avons pas enseigné les compléments du verbe. Les élèves n'avaient donc peut-être pas les connaissances nécessaires pour bien résoudre ce problème grammatical.

#### *4.2.2.2.3 La formule Qui ? Quoi ? pour trouver le complément direct du verbe*

Cette formule se retrouve uniquement à la question #7 des questionnaires : les élèves devaient identifier le complément direct dans la phrase et justifier leurs réponses. Pour ce faire, 7 répondants ont eu recours à la méthode « Qui ? Quoi ? » après le verbe lors du prétest et 5 répondants ont utilisé cette même méthode lors du posttest. Cette méthode a fonctionné pour 6 élèves sur les 7. Parmi les 5 répondants du posttest, 3 sont arrivés à la bonne réponse. Les deux autres ont employé le Qui ? ou Quoi ? de manière inadéquate. En effet, dans la phrase *Mon frère regarde les oiseaux*, les explications se formulaient ainsi : « *qui regarde les oiseaux ? Mon frère = complément direct* » et « *Mon frère fait quoi ? regarde les oiseaux est mon complément direct* ». De manière générale, la question #7 a été particulièrement manquée par les élèves. Si la méthode du Qui ? Quoi ? a fonctionné pour certains élèves, d'autres se mélangeaient lorsqu'ils posaient leurs questions ou ne posaient tout simplement pas la bonne question, en utilisant le « *Qui est-ce qui ?* »

En somme, les procédures de la grammaire traditionnelle n'ont pas connu une baisse significative entre le prétest et le posttest. Nous avons seulement vu une légère régression pour l'application du truc mordre/mordu, mais pour les questions *Qui est-ce qui ?* ou *Qui*

*/Quoi ?*, nous ne pouvons encore observer de réels changements entre les deux questionnaires. Nous avons ainsi pu répondre à notre 2<sup>e</sup> objectif en décrivant les changements concernant la qualité des justifications proposées par les élèves.

#### 4.3 Synthèse conclusive

Dans le cadre de ce projet, nous avons ciblé deux objectifs afin de répondre à la question de recherche suivante : les justifications grammaticales des élèves sont-elles plus justes et complètes lorsque le genre fait l'objet d'un enseignement systématique et qu'elles prennent appui sur le cadre théorique de la grammaire rénovée ? Nous voulions décrire, d'une part, les changements concernant la résolution de problèmes grammaticaux à la suite d'une intervention favorisant la justification grammaticale. Nous avons pu, dans ce présent chapitre, atteindre notre premier objectif en observant le taux de réponse et de non-réponse ainsi que le taux de bonne/mauvaise réponse dans les deux questionnaires administrés aux participants. En somme, les élèves ont complété 3 fois plus de questions lors du posttest et ont également augmenté leur performance, en passant de 39 bonnes réponses à 73. Les élèves semblent avoir été plus outillés à répondre à des questions d'ordre grammatical, à identifier les erreurs ou à les corriger.

Nous avons pu également atteindre notre deuxième objectif en décrivant les changements concernant la qualité des justifications proposées par les élèves. Nous pouvons conclure que les élèves ont utilisé plus de termes grammaticaux, notamment les classes de mots. Il n'y a toutefois pas eu de réelles modifications en ce qui a trait aux procédures utilisées par les élèves : les apprenants ont eu recours à quelques manipulations syntaxiques de plus lors du posttest, mais les procédures de la grammaire traditionnelle semblent avoir été autant utilisées entre le début et la fin de l'intervention. Après avoir pris connaissance de ces résultats, une multitude de questions et constats émergent. Nous partagerons donc, dans la conclusion de ce travail, un regard critique et réflexif sur notre intervention.

## CONCLUSION

Dans le cadre de cet essai, nous avons réussi à élargir nos connaissances sur un genre mal compris et peu connu : la justification à un problème de grammaire. Pour ce faire, nous avons élaboré et piloté, pendant 13 semaines, des activités favorisant la justification orale et écrite ainsi que des exercices issus de la grammaire rénovée. Nous avons ainsi pu développer nos propres compétences professionnelles 3, 4 et 5. Cette intervention a été menée auprès de 21 élèves de 3<sup>e</sup> secondaire dans le but de répondre à la question de recherche suivante : les justifications grammaticales des élèves sont-elles plus justes et complètes lorsque le genre fait l'objet d'un enseignement systématique et qu'elles prennent appui sur le cadre théorique de la grammaire rénovée ? Nous avions deux objectifs : d'une part, nous voulions décrire les changements concernant la résolution de problèmes grammaticaux à la suite d'une intervention favorisant la justification grammaticale. D'autre part, nous voulions décrire les changements concernant la qualité des justifications proposées par les élèves. Nous nous sommes intéressée à l'usage des termes grammaticaux et aux procédures utilisées par les apprenants. À la lumière de nos deux objectifs et de l'analyse des résultats, nous pouvons conclure que, même si les apprenants n'ont pas adopté de manière significative les outils de la grammaire rénovée comme les manipulations syntaxiques, ils semblent être plus aptes à répondre à des problèmes de grammaire, à utiliser davantage de termes grammaticaux, à identifier les erreurs et à les corriger dans une phrase donnée.

Il est évident que 13 semaines de stage n'arriveront pas à transformer radicalement les méthodes de ces scripteurs. En début de stage, nous avons vite constaté que les élèves étaient peu outillés pour justifier un problème de grammaire ou même expliquer une règle d'accord. C'est la raison pour laquelle, il nous semble, que plusieurs élèves n'ont pas réussi à compléter le prétest : ils semblaient dépassés par la tâche qui leur était demandée. À cet effet, Chartrand (2013) présente un constat que nous avons pu observer dans notre classe : « la justification est considérée comme difficile par les élèves [...]. Elle peine encore à prendre place au secondaire [...] Les enseignants qui s'y appliquent voient à quel point cela est laborieux » (Chartrand, 2013, p. 6). En résolvant un problème grammatical, les élèves étaient soumis à un nouvel objet d'apprentissage. De surplus, la plupart n'avaient jamais entendu le terme « manipulations syntaxiques », un outil de la grammaire rénovée. Cette observation vient également valider le constat émis par plusieurs chercheurs qui se sont penchés sur les pratiques des enseignants : les principaux fondements de la grammaire rénovée, tels que les manipulations syntaxiques, sont peu utilisés en classe (Chartrand, 2012a, Shneuwly et Dolz, 2009; Gauvin, 2012). Nous avons ainsi pu être confrontée concrètement à la problématique que nous avons dressée dans le premier chapitre : la justification grammaticale et la grammaire rénovée sont peu enseignées dans les classes de français.

Cette recherche nous aura permis de piloter des dictées d'apprentissage et de créer une évaluation orale portant sur la justification qui a particulièrement été bien accueillie. Cet exposé oral, intitulé *Prof d'un jour*, a été l'une des activités où les justifications grammaticales des élèves ont été les plus complètes. L'élève devait se mettre dans la peau d'un enseignant afin d'expliquer à « ses élèves » un problème de grammaire ressemblant à ceux du prétest et du posttest. Pour ce faire, les étapes de la justification devaient être clairement présentées et des outils, notamment les manipulations syntaxiques, devaient être utilisés. Lors des dictées d'apprentissage, une minorité d'élèves participaient et plusieurs semblaient gênés d'émettre une explication spontanée ; dans le cadre de l'exposé, chacun devait prendre la parole pour étayer son jugement. Les personnes plus timides pouvaient davantage réfléchir aux stratégies qu'ils allaient mettre en place pour leurs explications. La

partie « négociation » que l'on retrouve dans les dictées d'apprentissage est également reprise lors de l'exposé : la période de questions permet à un élève de relancer celui qui justifie et d'entamer une discussion.

Tout comme Forget (2014), nous avons pu observer un écart marqué entre les justifications orales et écrites de nos élèves. Dans un contexte oral, les apprenants veulent se faire comprendre et s'attardent davantage à l'étayage de leur jugement. À l'écrit, l'apprenant oublie plus souvent son destinataire et ne fournit pas assez de preuves pour faire des justifications complètes (Goetz & Shatz, 1999; Golder, 1992, cités par Forget, 2014). Nous avons observé que les élèves soucieux d'émettre une bonne explication à leurs collègues ne fournissaient pas le même effort lors des exercices ou du prétest/posttest. Les justifications orales émises par les apprenants étaient d'ailleurs plus complètes et de meilleure qualité que celles écrites. Nous aurions aimé explorer davantage cet écart entre la justification orale et écrite. Nous croyons, somme toute, que les activités mises en place pour favoriser la justification orale – soit la phrase donnée du jour, la dictée zéro faute et l'exposé *Prof d'un jour* – ont été pertinentes et efficaces pour développer les compétences des élèves.

Nous pensons toutefois que notre intervention comporte des limites qu'il convient de présenter. D'abord, nous aurions aimé que les élèves aient plus de temps pour connaître les manipulations syntaxiques. Nous croyons d'ailleurs que la plupart ne maîtrisaient pas encore assez bien ces nouveaux outils que sont les manipulations syntaxiques pour y avoir recours dans le prétest et le posttest. Ensuite, nous regrettons le fait de n'avoir pas abordé suffisamment la question des groupes syntaxiques. Il est évident que nous ne pouvions transformer radicalement les méthodes des élèves en 13 semaines. Une recherche de plus grande envergure nous aurait sans doute permis de travailler plus en profondeur certaines notions et de voir davantage la progression des élèves. Afin d'offrir des résultats plus précis, il aurait été intéressant de comparer la qualité des réponses de nos élèves ayant participé à un enseignement de la justification grammaticale avec des élèves n'y ayant pas participé. Nous aurions été plus en mesure de voir si nos interventions mises en place ont porté fruit. Nous aurions pu également élargir notre échantillon et permettre à tous nos

groupes de participer à ce projet.

Malgré tout, nous retenons que les activités faites dans le cadre de cette intervention ont été pertinentes et seraient à refaire. La classe ayant participé à cette recherche – 21 élèves de 3<sup>e</sup> secondaire – comportait son lot de défis : plusieurs élèves avaient des difficultés d'apprentissage et/ou une grande démotivation à l'égard du français. Malgré tout, nous avons vu les élèves progresser et prendre de l'assurance, spécialement lorsqu'ils émettaient des justifications grammaticales. Nous croyons donc que cette recherche nous a permis non seulement de faire évoluer les élèves dans leur maîtrise du français écrit, mais également de peaufiner nos propres compétences professionnelles.

## RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (2011). *Les textes ? : types et prototypes*, 3<sup>e</sup> éd., Paris, Armand Colin.
- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126, 53-69.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Blain, R. (1996). Apprendre à orthographier par la révision de ses textes. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, (p. 341-358). Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Blais, J.-G. (2008). *Quelles données pour le pilotage du système en éducation?* Communication présentée aux Actes du 20 colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. Récupéré le 20 aout 2017 du site : <https://plone2.unige.ch/admee08/symposiums/j-s7j-s7-1>
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J. et Jaffré, J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 126, 23-37.
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance*. Thèse pour l'obtention du doctorat en éducation. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris, France : Hatier.
- Canvat, K. (1994). « La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture », dans Y. Reuter (éd.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, p. 263-282.
- Chartrand, S.-G. (2000). Une pratique de communication orale : la justification de ses dires, Québec Français, 118, 46-47.
- Chartrand, S.-G. (2008). « Le discours justificatif », dans *Progression dans l'enseignement du français langue première. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire*. Les Publications Québec français. N° Hors série, 51-52.
- Chartrand, S.-G. (2009). *Progression dans l'enseignement du français langue première. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire*. Les Publications Québec français. N° Hors série.

Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire : premiers résultats de l'enquête ÉLEF. *Québec français*, 156, 66-67.

Chartrand, S.-G. (2012a). Enseignement du français : des solutions qui tardent. *Relations*, 760, 23-25.

Chartrand, S.-G. (2012b). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. Montréal : CCDMD.

Chartrand, S.-G. et Émery-Brunneau, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec : Didactica.

Chartrand, S.-G (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université, *Correspondance* 19 (1), Récupéré le 6 aout 2017 de : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr19-1/2.html>

Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe? Dans O. Guyon, J.-P. Jaffré et J. Fijalkow (dir.), *Les dossiers des Sciences de l'Éducation. L'orthographe une construction cognitive et sociale* (p. 89-98). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Cogis, D. (2005) *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France: Delagrave pédagogie et formation.

Conseil supérieur de la langue française. (2012). *Minienquête sur le français au Québec : perceptions et opinions d'élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire*. Récupéré le 3 septembre 2017 du site du Conseil supérieur de la langue française : <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf319/pubf319.pdf>

Cordary, N. (2010). L'orthographe du participe passé : les entretiens métagraphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des élèves en classe de seconde. *Synergies*, 6, 77-84.

David-Chevalier, M.-C. (2005). « Le référent genre dans l'écriture descriptive : outil et obstacle pour l'élève ? », *Les cahiers Théodile*, 6, 77-90.

David, J. (2004). Apprendre à écrire en explicitant les procédures, *Québec français* 135, p. 68–70.

Dion-Viens, D. (2009). Français au secondaire : les élèves pas à la hauteur. *Le Soleil*, 5 novembre 2009. Récupéré le 1<sup>er</sup> septembre 2017 de Cyberpresse : <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/200911/04/01-918539-francais-au-secondaire-les-eleves-pas-a-la-hauteur.php>

- Dion-Viens, D. (2014). Le taux d'échec en français bondit en 5e secondaire. *Le Soleil*, 3 novembre 2014. Récupéré le 1<sup>er</sup> septembre 2017 de Cyberpresse : <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201411/02/01-4815092-le-taux-dechec-en-francais-bondit-en-5e-secondaire.php>
- Dion-Viens, D. (2017). Encore plus d'étudiants faibles en français. *Le journal de Québec*, 28 juin 2017. Récupéré le 1<sup>er</sup> septembre 2017 du site : <http://www.journaldequebec.com/2017/06/28/encore-plus-de-cegepiens-faibles-en-francais>
- Dumais, C. (2010). Diversifier et améliorer son enseignement de la grammaire par une approche réflexive, *Québec français* 156, p. 73–75.
- Fasel Lauzon, V (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue : organisation des séquences, mobilisation de ressources opportunités d'apprentissage*, Thèse pour l'obtention du Ph. D en lettres, Université de Neuchâtel.
- Forget, M.-H. (2012). Qu'est-ce que justifier ? *Québec français*, 167, 61-63.
- Forget, M.-H. (2014). *Pratiques d'écriture de justifications d'élèves plurilingues du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Entre savoirs d'expérience et apprentissages en classe de français*. Thèse pour l'obtention du Ph. D en didactique, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Garcia-Debanc, C. (1994). Apprendre à justifier par écrit une réponse : analyses linguistiques et perspectives didatiques. *Pratiques*, 84, 5-40.
- Garcia-Debanc, C. (1996). « Apprendre à justifier à l'école et au collège? : ruptures ou continuité? », dans J. David et S. Plane (dir. publ.). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF, 105-130.
- Gauvin, I. (2012). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire*. Thèse pour l'obtention du Ph. D en didactique. Montréal, Université de Montréal.
- Golder, C. (1992). Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. *Enfance*, 46(1-2), 99-112.
- Haas, G. (2002). Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique. Dans G. Haas (dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée* (p. 59-72). Dijon, France : SCRÉEN - CRDP Bourgogne.
- Haas, G. et Maurel, L. (2003). La controverse linguistique : une entrée dans l'analyse

morphologique. *Repères*, 28, 13-25.

Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse pour l'obtention du Ph. D en didactique. Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval, Récupéré le 6 aout 2017 de : <http://www.theses.ulaval.ca/2012/29020/>.

Manesse, D., et Cogis, D. (2007). *Orthographe, à qui la faute?* ESF Éditeur.

Ménard, S. (2010). Résultats "désastreux". *Journal de Montréal*, 14 décembre 2010 Récupéré le 25 aout 2017 du site Eurekka.

MEQ – Programmes d'études. Le français : Enseignement secondaire, Québec, Gouvernement du Québec. Voir le programme d'études et l'Errata pour le programme de la grammaire de la phrase, en ligne MELS, 1995.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Récupéré le 31 aout 2017 du site du MELS: <http://www1.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/doc/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009) : *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine des langues. Français langue d'enseignement*. Récupéré le 31 aout 2017 du site du MELS: [http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/PFEQ\\_FrancaisLangueEnseignement.pdf](http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Récupéré le 10 aout 2018 du site du MÉLS : [http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine\\_langues/FLE/index.asp](http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_langues/FLE/index.asp)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Résultats aux épreuves ministrielles d'écriture de juin 2009 et de 2010*. Récupéré le 11 aout 2017 du site du MÉLS: [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014b). *Indices de défavorisation par école - 2013-2014*. Récupéré le 1<sup>e</sup> juin 2018 du site du MÉLS: [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/stat\\_Indices\\_defavorisation\\_2013\\_2014.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/stat_Indices_defavorisation_2013_2014.pdf)

- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner.* Montréal, Canada : Éditions Gaëtan Morin / Chenelière Éducation.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences?, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31.
- Neuberg, F. et Schillings, P. (2012). Les ateliers de négociation graphique : un bon endroit pour comprendre les raisonnements des élèves en matière d'orthographe. *Actes de la 17<sup>e</sup> conférence Européenne sur la lecture. Littératie et Diversité* (Publication sur CD-ROM). Récupéré le 16 septembre 2014 du site Orbi:  
[http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/127148/1/Article\\_ateliers.pdf](http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/127148/1/Article_ateliers.pdf)
- Péret, C. et Cogis, D. (2010). *La phrase dictée du jour, de la recherche à la pratique en classe.* Communication présentés au Congrès International de Didactique. Récupéré le 17 juillet 2017 de :  
<http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/392.pdf>
- Reuter, Y. (2007). « Statut et usages de la notion de genre en didactiques(s) », *Le français d'aujourd'hui*, 159, p. 11-18.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-41.
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage ; le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse. *Pratiques*, 115-116, 237-246.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*, Rouen, Presses universitaires de Rouen.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français, langue première*. Bruxelles, Belgique : Groupe de Boeck.
- Wilkinson, K. (2009). *Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire.* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Récupéré le 6 aout 2017 d'Archipel: <http://www.archipel.uqam.ca/2597/1/M11198.pdf>

**APPENDICE A****PRÉTEST**

Nom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**Résoudre des problèmes grammaticaux****Question 1**

Il y a une erreur d'accord dans cette phrase. Trouvez-la, corrigez-la et expliquez votre raisonnement.

*Toutes les semaines, les parents de mon cousin prépare beaucoup de plats pour le souper.*

Erreur : \_\_\_\_\_

Correction : \_\_\_\_\_

Justification : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**Question 2**

Le mot restées est-il bien écrit dans cette phrase ? Expliquez votre raisonnement.

*Mes tantes adorées sont restées dans la piscine trop longtemps.*

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

Explications : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Question 3**

Le mot reprise est-il bien écrit dans cette phrase ? Expliquez votre raisonnement.

*Reprise par plusieurs chanteurs, cette mélodie a fait le tour du monde.*

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

Explications : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Question 4**

Dans la phrase suivante, le mot intéressants est bien accordé. Pourquoi, selon vous ? Expliquez votre raisonnement.

*Les nombreux films de ce réalisateur semblent tous intéressants.*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Question 5**

Il y a une erreur d'accord dans cette phrase. Trouvez-la, corrigez-la et expliquez votre raisonnement.

*La robe fleurit de cette femme épanouie n'est plus à la mode depuis au moins vingt ans.*

Erreur : \_\_\_\_\_

Correction : \_\_\_\_\_

Justification : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

**Question 6**

Dans la phrase suivante, le mot fort appartient à quelle classe de mots ? Justifiez votre réponse.

*Ma grand-mère parle fort, car elle veut que tous ses petits-enfants la comprennent.*

Classe de mots : \_\_\_\_\_

Justification : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

**Question 7**

Dans la phrase suivante, identifie le complément direct et justifie ta réponse.

*Mon père boit son café et regarde par la fenêtre.*

Complément direct : \_\_\_\_\_

Justification : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

**APPENDICE B****POSTTEST**

Nom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Groupe : \_\_\_\_\_

**Résoudre des problèmes grammaticaux****Question 1**

Il y a une erreur d'accord dans cette phrase. Trouvez-la, corrigez-la et expliquez votre raisonnement.

*Les sœurs de mon père parle au téléphone plus d'une heure par jour.*

Erreur : \_\_\_\_\_

Correction : \_\_\_\_\_

Justification : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**Question 2**Le mot entreposée est-il bien écrit dans cette phrase ? Expliquez votre raisonnement.*La bicyclette de mon frère est entreposée dans le garage.*

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

Explications : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

**Question 3**

Le mot ému est-il bien écrit dans cette phrase ? Expliquez votre raisonnement.

*Ému de sa soirée, la jeune fille est revenue chez elle le cœur léger.*

Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

Explications : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Question 4**

Dans la phrase suivante, le mot passionnants est bien accordé. Pourquoi, selon vous ? Expliquez votre raisonnement.

*Les albums de ce musicien semblent tous passionnants.*

---

---

---

---

**Question 5**

Il y a une erreur d'accord dans cette phrase. Trouvez-la, corrigez-la et expliquez votre raisonnement.

*La pizza remplit de piments est préparée par mes frères.*

Erreur : \_\_\_\_\_

Correction : \_\_\_\_\_

Justification : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

### Question 6

Dans la phrase suivante, le mot vite appartient à quelle classe de mots ? Justifiez votre réponse.

*Mon père parle vite, car il veut attirer l'attention.*

Classe de mots : \_\_\_\_\_

Justification : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

### Question 7

Dans la phrase suivante, identifie le complément direct et justifie ta réponse.

*Mon frère regarde les oiseaux et parle avec mon neveu.*

Complément direct : \_\_\_\_\_

Justification : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

## APPENDICE C

### ***EXPOSÉ ORAL PROF D'UN JOUR***

NOM : \_\_\_\_\_

#### **CONSIGNES POUR L'ORAL : PROF D'UN JOUR!**

- ❖ Dans ton premier exposé oral de l'année, tu devras **justifier et résoudre un problème de grammaire** devant tes collègues de classe. Ton oral devra présenter les trois étapes de la justification : 1) CONSTAT 2) BIENFONDÉ DU CONSTAT 3) CONCLUSION.
- ❖ Lors de ton oral, ton problème de grammaire sera présenté sur le TNI. Tu pourras utiliser le TNI pour ajouter des informations, pour encadrer certaines parties ou pour souligner les éléments importants.
- ❖ Inspire-toi des exercices que nous avons faits dans ton document sur la justification grammaticale et sur les manipulations syntaxiques.

#### **VOICI LES ÉTAPES À SUIVRE :**

**ÉTAPE 1** : Tu pigeras à l'avance un problème de grammaire que tu devras résoudre.

**Exemple de problème de grammaire** : Dans la phrase suivante, quel est le sujet? Justifie ta réponse. La machine à vapeur a véritablement influencé l'évolution de l'humanité.

**ÉTAPE 2** : Tu as deux jours pour préparer ta justification à la maison. N'hésite pas à venir me voir pour valider certaines informations ou pour me poser des questions.

**ÉTAPE 3** : Tu présenteras ta justification devant tes collègues de classe. Il y aura ensuite une courte période de questions des élèves.

#### **PROBLÈMES DE GRAMMAIRE À RÉSOUTRE :**

1. Il y a une erreur d'accord dans cette phrase. Trouvez-la, corrigez-la et expliquez votre raisonnement. *Les amis de mon beau-père s'amuse dans le parc municipal.*
2. Le mot accompagné est-il bien écrit dans cette phrase ? Expliquez votre raisonnement. *Les filles sont toujours accompagné de leur copain lors du bal des finissants.*

3. Le mot enjoué est-il bien écrit dans cette phrase ? Expliquez votre raisonnement. Enjoué par la musique, les enfants de ma sœur ne cessaient de danser.
4. Dans la phrase suivante, le mot convaincants est bien accordé. Pourquoi, selon vous ? Expliquez votre raisonnement. Les élèves de ma classe me semblent convaincants lorsqu'ils expliquent des problèmes de grammaire.
5. Il y a une erreur dans cette phrase. Trouvez-la, corrigez-la et expliquez votre raisonnement. Les arbres ont grandit depuis la dernière fois que Mathieu est venu ici.
6. Dans la phrase suivante, le mot forts appartient à quelle classe de mots ? Justifiez votre réponse. Les athlètes de l'école sont extrêmement forts et robustes.
7. Dans la phrase suivante, le mot fort appartient à quelle classe de mots ? Justifiez votre réponse. Les joueurs de l'équipe adverse ont parlé fort durant toute la partie.
8. Dans la phrase suivante, identifie le complément direct et justifie ta réponse. Mon père admire les films d'animation depuis qu'il est jeune.
9. Dans la phrase suivante, identifie le prédicat et justifie ta réponse. Marie apprend sérieusement le ballet classique.
10. Dans la phrase suivante, identifie le complément de phrase et justifie ta réponse. Le métro de Montréal compte, chaque année, plus de 404 millions d'usagers.
11. Dans la phrase suivante, identifie le complément indirect et justifie ta réponse. Le Canada a vendu un satellite à la Chine dix-millions de dollars.
12. Dans la phrase suivante, le mot leur appartient à quelle classe de mots ? Justifie ta réponse. Les parents leur préparent un fabuleux gâteau d'anniversaire.
13. Dans la phrase suivante, le mot leur appartient à quelle classe de mots ? Justifie ta réponse. La semaine dernière, leur maison a été cambriolée.
14. Dans la phrase suivante, s'agit-il d'une subordonnée relative ou d'une subordonnée complétive ? Justifie ta réponse. L'enseignante que je regarde depuis quelques minutes est très gentille.
15. Dans la phrase suivante, s'agit-il d'une subordonnée relative ou d'une subordonnée complétive ? Justifie ta réponse. Les directeurs d'école croient que les élèves devraient faire leurs devoirs pour réussir.
16. Le mot tout est-il bien écrit dans cette phrase ? Expliquez votre raisonnement. Je marche tout les jours pour me rendre au travail.

17. Le mot soignés est-il bien écrit dans cette phrase ? Expliquez votre raisonnement. *Mes patients furent soignés dans un hôpital de la région.*
18. Il y a une erreur d'accord dans cette phrase. Trouvez-la, corrigez-la et expliquez votre raisonnement. *Dans la forêt, il y a une bête colossal au pelage noir qui se promène.*
19. Dans cette phrase, le mot faires est-il bien écrit ? Expliquez votre raisonnement. *Mes devoirs, je devrais les faire plus souvent!*
20. Dans cette phrase, le pronom relatif est-il bien accordé ? Justifie ta réponse. *Les chanteurs auxquelles je fais référence seront en spectacle bientôt.*
21. Dans cette phrase, le pronom relatif QUE est-il bien employé? Justifie ta réponse. *Le livre que je te parle est sorti en librairie.*
22. Dans cette phrase, le mot plusieurs appartient à quelle classe de mots ? Justifie ta réponse. *Durant le temps des fêtes, plusieurs achètent des cadeaux à leurs enfants.*
23. Il y a une erreur d'accord dans cette phrase. Trouvez-la, corrigez-la et expliquez votre raisonnement. *Les lettres, les filles les envoie à sa grand-mère.*
24. Il y a une erreur d'accord dans cette phrase. Trouvez-la, corrigez-la et expliquez votre raisonnement. *Les téléphones cellulaires désuets seront récupérer dans un magasin près de chez vous.*
25. Il y a une erreur d'accord dans cette phrase. Trouvez-la, corrigez-la et expliquez votre raisonnement. *Les patients dans le besoin recevront une aide médical à mourir.*
26. Quel est le sujet dans cette phrase ? Justifie ta réponse. *Mes grandes tantes ainsi que mes petites-cousines seront toutes présentes lors de mon mariage.*

**Participation :** \*\* à côté de chaque problème de grammaire, tu dois répondre à la question (identifier/corriger l'erreur, identifier les constituants de la phrase)

