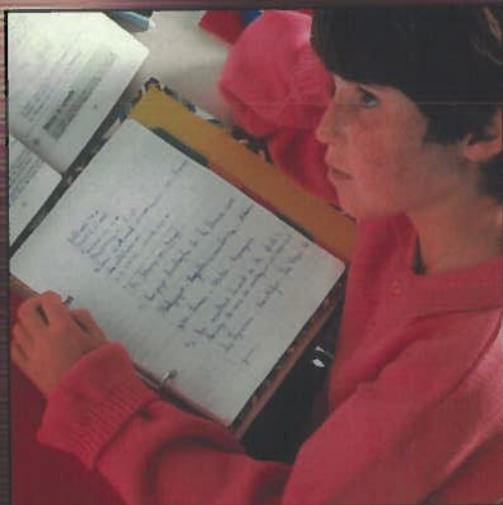


Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand

POUR UN NOUVEL ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

NOUVELLE
ÉDITION
REVUE ET
AUGMENTÉE



Les Éditions
LOGIQUES

**pour l'apprentissage
de la grammaire**

Apprendre à orthographier par la révision de ses textes

Raymond Blain

1. L'IMPORTANCE DE LA RÉVISION POUR LA MAÎTRISE DE L'ÉCRIT

Depuis quelques années, on entend parler de plus en plus de révision de textes. Plusieurs chercheurs ont montré l'importance de la révision dans le processus rédactionnel (Gangi, 1986, Hayes, Flower, Stratman et Carey, 1985). Une expérience menée par Gangi (Bisaillon, 1992) démontre que l'enseignement explicite de stratégies de révision est très efficace. Avant l'enseignement de la révision sur l'ensemble des aspects du processus, la moyenne des élèves était de 57 %, avec 7 % de notes A et B, et elle est passée à 75 %, avec 60 % de notes A et B, après l'enseignement. Qu'entend-on par révision de textes? Pour un scripteur, la révision de textes consiste à relire son texte pour l'évaluer et modifier, s'il y a lieu, des éléments qui relèvent soit des informations connues, soit de l'organisation textuelle, de la cohérence, de la syntaxe des phrases, du vocabulaire, de l'orthographe grammaticale ou de l'orthographe d'usage et ainsi l'améliorer.

Selon le modèle proposé par Hayes et al. (1985), les élèves, avec l'aide de l'enseignant, définissent une tâche à accomplir qui spécifie les buts qu'ils se fixent lors de la révision de leur texte; les apprentis réviseurs ne pouvant réviser tous les aspects de leur texte en même temps. Est-ce, par exemple, de réviser son texte

pour corriger certaines erreurs concernant l'organisation du texte? Est-ce pour corriger la construction de ses phrases? Est-ce pour améliorer le vocabulaire employé? Est-ce pour corriger des erreurs d'orthographe grammaticale? etc. Dans le cadre de cet article, nous présenterons les stratégies de révision qui concernent plus spécifiquement l'orthographe. Ainsi, après avoir vérifié le contenu et l'organisation de son texte, l'élève pourrait le relire dans le but de corriger ses erreurs en orthographe grammaticale et en orthographe d'usage.

2. POURQUOI LES ÉLÈVES FONT-ILS AUTANT D'ERREURS EN ORTHOGRAPHE?

Les élèves qui entrent au secondaire possèdent des connaissances en grammaire. Ils savent de nombreuses règles: l'accord du verbe avec son sujet, l'accord du nom avec le déterminant, l'accord de l'adjectif avec le nom auquel il se rapporte, etc. En psychologie cognitive, on appelle ces connaissances des connaissances déclaratives. Lorsqu'il s'agit d'appliquer ces règles dans des exercices, on remarque que plusieurs élèves sont habiles à les réussir. Ils possèdent donc certaines connaissances sur les procédures à appliquer pour faire les accords. On nomme ces connaissances des connaissances procédurales. Nous disons «certaines» parce que, souvent, l'exercice en lui-même annonce ce sur quoi portera la règle à appliquer et met en exemple la procédure à suivre. De plus, dans les cahiers d'exercices, les activités sont répétitives: «Mets le verbe entre parenthèses au passé composé et accorde le participe passé, s'il y a lieu.» Suit un corpus d'une vingtaine de phrases assez semblables, du type:

Les gens que j'_____ (rencontrer) sont des chimistes.

Si l'élève connaît bien la règle et est capable d'appliquer la procédure, il réussira assez facilement ce genre d'exercices.

Comment se fait-il alors que des élèves font de nombreux exercices semblables aux précédents pour différents types d'accord et, quand vient le temps d'écrire un texte, ils laissent tant d'erreurs? La réponse est assez simple. En psychologie cognitive, on dira

qu'ils possèdent peu ou pas de connaissances conditionnelles, connaissances responsables du transfert. Pour développer ces connaissances, il faut leur enseigner des stratégies qui leur permettront de **détecter** et de **corriger** leurs fautes dans tous les cas, c'est-à-dire **dans différents contextes**.

3. COMMENT AIDER LES ÉLÈVES À S'AUTOCORRIGER EN ORTHOGRAPHE?

Comme nous l'avons dit, à leur arrivée au secondaire, les élèves connaissent un certain nombre de règles de grammaire, mais ils reconnaissent qu'ils portent plus ou moins d'attention quand ils révisent un texte. Comme on l'a vu, les exercices répétitifs sur un type d'accord particulier de certains cahiers d'exercices ne conduisent pas les élèves à transférer ces connaissances dans leurs pratiques d'écriture. Les grilles de révision concernant l'orthographe proposées par le MEQ et par le fait même, par plusieurs commissions scolaires, ne se limitent qu'à demander à l'élève s'il a vérifié l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage dans son texte. Ce type de grille peut être utile à des réviseurs experts, mais stérile pour des apprentis réviseurs. Ces derniers répondront par l'affirmative sans que le correcteur ne puisse le vérifier.

Les élèves n'acquerront des connaissances conditionnelles que si on leur enseigne des stratégies de détection et des stratégies de correction dans divers contextes. Pour ce faire, il faut d'abord s'assurer qu'ils connaissent bien les règles de base (connaissances déclaratives) et qu'ils sont capables de les appliquer, grâce à une procédure rigoureuse, dans différents contextes (connaissances procédurales). Comment? C'est ce que nous allons voir.

Nous nous sommes inspiré du modèle de Hayes *et al.* (1985), pour l'adapter à la révision plus spécifique de l'orthographe (voir Annexe A). Après la correction d'un premier texte écrit par les élèves, l'enseignant ou l'enseignante pourrait leur faire remarquer, lors d'une discussion, que certains éléments de leurs textes sont sources d'erreurs fréquentes. Avec l'aide de l'enseignant,

les élèves pourraient construire une grille de révision. Il est important d'impliquer les élèves dans la conception d'un tel outil. Ils doivent comprendre à quoi renvoie tel ou tel critère, sinon ils appliqueront la grille de façon mécanique sans vraiment réfléchir. La grille de révision sera construite à partir des éléments retenus lors de la discussion. Elle devra ensuite être organisée de façon à être rigoureuse.

Le processus de révision proposé par Hayes et al. (1985) commence par une définition de la tâche. Parmi les éléments retenus dans la grille de révision, l'enseignant ou l'enseignante en choisit un. Les élèves lisent et évaluent des phrases décrochées, un paragraphe ou un court texte, dans le but de détecter des erreurs concernant l'élément choisi lors de la définition de la tâche. Pour ce faire, l'élève doit s'assurer qu'il sait appliquer correctement les stratégies de détection (voir section 3.1). De cette lecture résultera une évaluation. Certains élèves sont capables de détecter **toutes** les erreurs, d'autres de n'en détecter qu'**un certain nombre**. Dans un premier temps, on demandera à **tous** les élèves de corriger les erreurs. Les élèves doivent s'assurer qu'ils savent appliquer correctement les stratégies de correction (voir section 3.2). Ici aussi, on en rencontrera plusieurs qui seront capables de corriger **toutes** les erreurs, d'autres qui n'en corrigeront qu'**un certain nombre**. Dans un deuxième temps, l'enseignant ou l'enseignante se devrait, en utilisant les mêmes exercices que les élèves, de faire une démonstration de la stratégie de révision. Les élèves qui n'ont pu **détecter** toutes les erreurs le signaleront sur une fiche personnelle. Les élèves qui n'ont pu **corriger** toutes les erreurs l'indiqueront sur cette même fiche. Selon le nombre d'élèves dans chacun des groupes précédents, l'enseignant ou l'enseignante interviendra pour aider ces élèves à développer leurs stratégies de détection et/ou de correction. Si le nombre est élevé, cette intervention sera faite pour l'ensemble des élèves.

3.1 Les stratégies de détection

La détection d'erreurs est une habileté extrêmement complexe et rarement enseignée dans le cours de français. C'est plutôt l'enseignant qui détecte les erreurs des élèves en les soulignant ou en marquant un code dans la marge. Les élèves n'ont ensuite qu'à les corriger. Les enseignants font ensuite la correction de la correction. Les élèves sont donc rarement sollicités pour détecter des erreurs.

Le marquage du texte dans les stratégies de détection

Pour s'assurer que les élèves font bien les vérifications nécessaires, on peut les obliger à laisser des traces de leurs révisions sur leurs textes. Ces traces peuvent revêtir diverses formes: couleurs, soulignement, encerclement, sigles, abréviations, etc. (Simard, 1995).

À propos d'un élément retenu dans la grille, l'enseignant ou l'enseignante pourrait d'abord s'assurer que les éléments notionnels et les règles qui s'y rattachent sont bien compris. Par exemple, pour être capable de détecter une erreur concernant l'accord du verbe avec le groupe sujet, il faut que l'élève sache ce qu'est un verbe, un groupe sujet et la relation grammaticale qui existe entre les deux. Ensuite, l'enseignant ou l'enseignante fera une démonstration illustrant la démarche au tableau. Enfin, les élèves appliqueront la démarche dans des phrases, dans des paragraphes, etc.

Ne travailler que quelques éléments à la fois

Bisaillon (1992) suggère de ne travailler que quelques éléments à la fois. Il s'agit alors de choisir un ou deux éléments retenus dans la grille de révision. On peut vérifier un élément à la fois. Par exemple, l'accord déterminant-nom, l'accord adjectif-nom. Une fois acquise la maîtrise des accords dans le groupe nominal, on s'attaquera à l'orthographe des homophones, des homophones en *é* ou *er*, puis à l'accord des verbes, des adjectifs attributs et des participes passés. Ensuite, on demandera aux élèves de

porter une attention particulière sur deux éléments à la fois, jusqu'à ce qu'ils soient capables de vérifier tous les éléments retenus dans la grille de révision.

Travailler la détection d'erreurs de façon progressive

On a dit plus haut qu'il était préférable de ne vérifier que quelques éléments à la fois. Il est aussi très important d'apprendre à détecter les erreurs de façon progressive. Il serait souhaitable de faire travailler la détection d'erreurs d'abord dans des phrases, dans un paragraphe, puis dans plusieurs paragraphes et finalement dans de très courts textes produits par les élèves eux-mêmes. On devrait d'abord présenter aux élèves des corpus préconstruits contenant un ou deux types d'erreurs et leur demander de trouver les erreurs et de les corriger. On pourrait leur indiquer au départ le nombre exact d'erreurs, puis un nombre approximatif, et finalement on ne leur révélerait plus rien (pour certains de ces exercices, voir Blain, 1989a, 1989b, 1990). On pourrait enfin leur demander d'appliquer la stratégie dans leurs propres textes.

Ce travail de détection devrait être mis en place dès les classes du primaire. Aussitôt que les premiers textes écrits sont produits, on dirige l'attention des élèves sur les éléments du programme du primaire: accord déterminant-nom, accord adjectif-nom, accord sujet-verbe en utilisant une grille semblable à celle du secondaire. À cet âge, il est plus facile de motiver les élèves à marquer un texte pour détecter des erreurs. L'intégration de quelques-unes de ces activités, dès le primaire, permettrait à plusieurs élèves de s'améliorer en orthographe et, par conséquent, dès leur arrivée au secondaire, de travailler des éléments plus complexes comme l'organisation textuelle, la cohérence textuelle ou la syntaxe de la phrase. Mais attention, détecter une erreur ne signifie pas être capable de la corriger. Prenons l'exemple d'un élève qui aurait écrit: **Tous les arbres sont disparut*. Après avoir appliqué ses stratégies de détection, il s'aperçoit que quelque chose ne va pas avec le mot *disparut*. Il applique donc une stratégie de

correction et écrit: * *Tous les arbres sont disparuent*. Cet élève a développé une bonne stratégie de détection, mais a mal corrigé.

Les stratégies de correction

Lorsqu'on révise en orthographe, les stratégies de correction ne sont pas multiples. On renvoie l'élève à ses connaissances antérieures, à ses notes de cours, à des tableaux solutions-problèmes ou, s'il est nécessaire, à une grammaire¹ ou à un dictionnaire. Dans ces derniers cas, l'enseignant ou l'enseignante devra familiariser les élèves à la consultation de ces ouvrages.

Un moyen très efficace pour amener l'élève à corriger «correctement» ses erreurs est de lui demander de justifier sa correction. Plusieurs activités pourraient alors être présentées. Bisaillon (1992) en suggère quelques-unes. Par exemple, les élèves auraient à justifier la forme correcte de tel ou tel élément souligné dans un texte sans erreurs. Dans un autre texte, on mélangerait des formes correctes et des formes incorrectes du même type d'erreurs. L'élève aurait alors à identifier si la forme est correcte ou non et, dans ce dernier cas, justifier la correction. Tout comme la détection d'erreurs, il serait souhaitable de présenter ces activités de façon progressive, en commençant avec de courts textes présentant un même type d'erreurs. On proposerait ensuite des textes plus longs et des textes contenant de plus en plus d'erreurs à corriger et à justifier (pour certains exercices de ce type, voir Blain, 1990).

4. LES LEÇONS D'UNE EXPÉRIENCE EN 2^e SECONDAIRE

Pour connaître leurs habiletés à détecter et à corriger des erreurs en orthographe, un enseignant d'une commission scolaire de la Rive-Sud a donné à deux groupes d'élèves cibles réguliers un

1. Le recours à la grammaire ne permet pas toujours de corriger, c'est un moyen de dépannage qui n'est pas toujours efficace. Prenons, par exemple, les cas suivants: *une mer sans vague, une nuit sans étoiles*. Dans ces deux cas, la grammaire ne donne pas de règles sûres.

texte contenant 32 erreurs d'orthographe grammaticale et leur a demandé de le corriger avec les connaissances qu'ils avaient. Parmi ces élèves, 75 % ont corrigé 12 erreurs, 20 % en ont corrigé 22 et le 5 % restant a laissé 2 fautes. Constatant les résultats de l'exercice, mais sans en parler à ses élèves, l'enseignant a demandé à ses élèves de 2^e secondaire d'écrire un texte d'une trentaine de lignes. Après la correction des textes, il a discuté avec ses élèves des erreurs laissées dans leurs textes. Ceux-ci ont constaté et admis qu'ils y avaient laissé trop d'erreurs d'orthographe. Ils ont repéré les éléments qui étaient sources d'erreurs fréquentes: l'orthographe d'usage, les homophones, les homophones se terminant par **é** ou **er**, l'accord déterminant-nom-adjectif, l'accord sujet-verbe et l'accord adjectif attribut/participe passé-nom ou pronom.

Après avoir étudié attentivement ces catégories d'erreurs, l'enseignant et ses élèves les ont regroupées et ont construit une grille de révision. Une fois les collègues consultés, la grille a été peaufinée. Pour s'assurer que les élèves exécutent les vérifications nécessaires, on a décidé d'intégrer à la grille un certain nombre de marques à faire lors de la révision. Certains élèves ont proposé d'y ajouter une section de dépannage, de référence, en regard des éléments reconnus comme étant sources d'erreurs. D'autres voulaient y voir des exemples d'erreurs et de corrections pour chaque élément retenu (Annexe B). La grille se voulait rigoureuse au point qu'elle aurait permis aux élèves, après avoir suivi chaque étape, de remettre une copie sans fautes (au moins dans les cas retenus dans la grille).

Les éléments de la grille ont été travaillés, d'abord un à la fois, et de façon progressive, jusqu'à la maîtrise de l'élément retenu. Dans ce cas, l'ordre des éléments à réviser est peu important dans la grille. Par contre, quand plusieurs éléments étaient travaillés en même temps, il fallait respecter un ordre. L'ordre retenu dans la grille n'est pas fortuit. Par exemple, un élève qui n'aurait pas détecté une erreur d'homophone **é/er** (3^e étape de la grille) comme dans l'exemple suivant: «*Les hommes que j'ai rencontrer

semblaient fatiguer» ne pourrait corriger les accords de participes passés (6^e étape).

Après deux mois d'enseignement explicite des stratégies de révision, l'enseignant a remis à ses élèves le même texte qu'au début de l'année (ils n'avaient jamais eu les résultats de la première épreuve). Les résultats de cette deuxième épreuve ont été révélateurs: 80 % des élèves ont corrigé 27 erreurs, 22 % en ont corrigé 30 et le 8 % restant n'avait laissé aucune erreur (voir les résultats de la première épreuve, p. 9).

Dans une commission scolaire voisine, on a présenté le même texte en début d'année à deux groupes témoins réguliers. On a trouvé sensiblement les mêmes résultats dans les deux commissions scolaires. Par contre, durant le reste de l'année, aucune stratégie de révision n'a été enseignée à ces élèves. En fait, ils ont reçu un enseignement traditionnel de la grammaire: exercices répétitifs sur les différents accords du niveau 2^e secondaire. En fin d'année, soit sept mois après les élèves des groupes cibles, on leur a proposé le même texte à corriger. Les résultats ont révélé que les élèves des groupes témoins reconnaissaient un peu plus d'erreurs que lors de la première épreuve, mais pas de manière significative. Cette expérience vient appuyer celle de Gangi mentionnée au début de cet article.

Quelles leçons pouvons-nous tirer de cette expérimentation? Si l'on était arrivé à faire corriger les six erreurs répertoriées dans la grille, un grand pas aurait été franchi. Cependant, on aura remarqué que les élèves doivent laisser beaucoup de marques pour s'autocorriger. C'est d'ailleurs le principal reproche fait par les enseignants qui ont fait expérimenter cette grille par leurs élèves. Cela amenait les élèves à se décourager et à bâcler le travail de révision. Quelles suggestions pouvons-nous apporter? D'abord, il faudrait arrimer l'enseignement de la révision de textes avec les enseignants et les enseignantes du primaire, ce qui a été fait à la commission scolaire mentionnée plus haut. On a mis en place une grille de révision semblable à celle du secondaire et cela dès la 4^e année. On dirige l'attention des élèves sur des éléments du

programme du primaire: accord déterminant-nom-adjectif, accord sujet-verbe, accord nom-participe passé employé sans auxiliaire et avec l'auxiliaire *être*. Comme l'entraînement à la révision n'a été mis en place que récemment, on n'a pas encore de résultats tangibles au secondaire. Autre aspect extrêmement important: il faut enseigner ces stratégies de façon progressive. Il faut absolument éviter de présenter, d'expliquer toute la grille et de demander à des élèves de l'appliquer intégralement à leurs textes. On peut très bien travailler uniquement l'accord déterminant-nom-adjectif en faisant mettre toutes les marques, dans des exercices, puis dans de courts textes que les élèves produisent, jusqu'à ce qu'ils maîtrisent ces accords, sources d'erreurs très fréquentes chez les élèves du secondaire. Puis peu à peu, selon les résultats obtenus, l'enseignant ou l'enseignante pourrait demander à certains élèves de ne plus faire de marques parce qu'ils maîtrisent ce type d'accord dans divers contextes. On pourra alors affirmer que pour ces élèves, cette manière de faire aura engendré des automatismes. Les soulignements, les flèches, etc., les accords, tout se passe maintenant dans la tête de ces élèves. N'était-ce pas le but visé? Chaque élément de la grille pourrait être traité de cette façon. On pourrait, après quelques semaines, augmenter la difficulté en demandant aux élèves de vérifier plus d'un élément à la fois, et cela jusqu'à la maîtrise de tous les accords.

Notons que certains élèves remettent des textes sans fautes; il est évident qu'on n'exigera pas d'eux le même travail. On pourrait leur demander, après qu'ils ont justifié une première fois leurs corrections, d'aider les élèves qui ont plus de difficultés.

Simard (1995) propose divers modes de travail pour la révision: l'autocorrection par l'élève seul, le type de révision illustré dans l'article, l'autocorrection guidée par l'enseignant, la révision par les pairs et la révision collective.

Quel que soit le mode de travail, la révision de texte demande un effort de la part des enseignants, mais aussi de la part des élèves. L'enseignement de la révision de textes est exigeant pour

les enseignants: ils doivent se familiariser avec la stratégie, enseigner des notions, des démarches, être des entraîneurs et des motivateurs. Du côté des élèves, cet entraînement demande un effort certain. Rappelons une dernière fois l'expérience de cet enseignant avec ses élèves de 2^e secondaire. Les élèves n'avaient pas toujours l'envie de marquer leurs textes, mais quand ils voyaient leurs progrès sur leur fiche et qu'ils constataient qu'ils pouvaient laisser tomber quelques marques, on les sentait contents de l'effort fourni, eux qui avaient toujours dit: «Moi, je n'ai jamais été bon en grammaire, et je fais beaucoup de fautes dans mes textes.»

On aura remarqué que le premier élément de la grille concerne l'orthographe d'usage. Précisons d'abord que cet élément ne présente pas les mêmes difficultés que les autres éléments retenus. Doit-il être travaillé en premier? Certains disent qu'il faut d'abord régler ces erreurs, soutenant que même si un élève corrigeait l'erreur d'accord dans la phrase suivante: «**Les hommes semblaient fatigué*» en écrivant «**Les hommes semblaient fatigués*», il resterait quand même une faute. D'autres affirment qu'on devrait le travailler en même temps que l'orthographe grammaticale, assurant que les élèves sont capables de résoudre successivement les deux erreurs présentées dans la phrase ci-dessus, que l'on fasse la correction d'orthographe d'usage en premier ou après. Quoi qu'il en soit, aucune expérience ne démontre qu'il est plus efficace de le travailler en premier ou parallèlement aux autres éléments. La question reste: que peut-on faire pour amener les élèves à s'autocorriger en orthographe d'usage? Plusieurs activités peuvent être proposées pour améliorer l'orthographe d'usage. Avec l'utilisation de la grille, quand on demandait aux élèves de placer un point d'interrogation au-dessus de tous les mots dont ils doutaient de l'orthographe, on n'en voyait que très peu sur les copies. Après avoir corrigé quelques textes et avoir fait remarquer aux élèves qu'ils avaient laissé beaucoup d'erreurs d'orthographe d'usage, les points d'interrogation se sont multipliés à une vitesse fulgurante. Les élèves avaient rarement assez d'une période

de soixante minutes pour vérifier tous les mots qu'ils avaient identifiés comme pouvant être mal orthographiés; après quelques semaines cependant, les élèves ont été capables de faire la part des choses. Ils commençaient à s'attarder sur les bons mots: les mots avec simple ou double consonne, des mots commençant par une voyelle ou par la lettre «h», etc. Simard (1994, 1995) propose des stratégies en orthographe lexicale. Par exemple, la décomposition du mot, le recours aux dérivés et aux familles lexicales, le regroupement de mots présentant des ressemblances graphophonétiques, etc. Toutes ces stratégies amènent les élèves ou bien à douter sur certains mots et à se corriger, ou à s'assurer que le mot est écrit correctement. Prenons l'exemple d'un élève qui hésite à écrire «*ivernal*» ou «*hivernal*» dans la phrase «*Il fait un froid...*». S'il écrit «*ivernal*» et qu'en révisant, il pense que ce mot appartient à la même famille lexicale que le mot «*hiver*», il pourra corriger sans avoir recours au dictionnaire. S'il écrit «*hivernal*», la même stratégie le conduira à s'assurer que le mot est bien écrit. Mais attention, l'important est d'amener les élèves à douter. Certaines stratégies de correction en orthographe lexicale fonctionnent bien dans la majorité des cas, mais il faut présenter aux élèves les cas où elles ne fonctionnent pas. Par exemple, certains mots problématiques comme «*pomiculteur*», «*imbécillité*», etc., doivent déclencher le doute chez les élèves. Dans ces cas, seul le dictionnaire peut être utile. Et le dictionnaire, il faut être capable de le consulter. Des tableaux mettant en parallèle un son et ses différentes graphies sont alors très utiles (Blain, 1988, 1990).

Un autre moyen d'amener les élèves à douter en orthographe lexicale et à se familiariser avec le dictionnaire est de leur présenter des exercices de transcription de mots écrits en alphabet phonétique. Ces mots pourraient faire partie d'un même champ lexical. Les élèves pourraient ensuite les utiliser dans un texte ayant un thème où les mots de ce champ lexical seraient utilisés (pour ce type d'exercices, voir Blain, 1989a, 1989b, 1990).

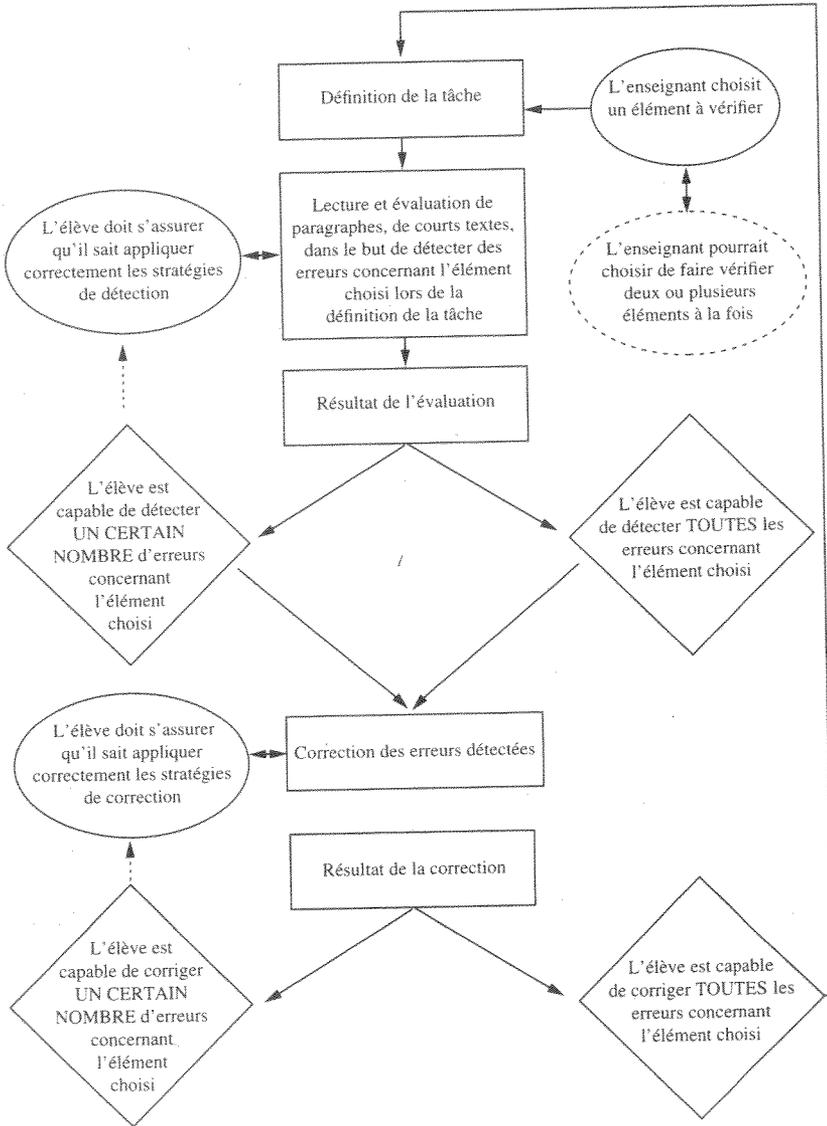
CONCLUSION

Certains diront: «La révision de textes, encore une autre méthode à la mode.» Nous sommes certains que ce n'est pas le cas. Pensons à tous les élèves qui, malgré les nombreux exercices faits durant une année scolaire, laissent encore beaucoup d'erreurs d'orthographe dans leurs textes. Les élèves ont un grand défi à relever quand vient le temps d'écrire: ils doivent penser à la fois au contenu du texte, au choix des mots, à l'organisation textuelle, à la syntaxe des phrases, à l'orthographe et aux accords tout en tenant compte du type de texte qu'ils écrivent et des lecteurs auxquels ils s'adressent. En psychologie cognitive, on dit qu'ils sont en surcharge mentale. Ils ne peuvent penser à tous ces éléments en même temps. Pouvons-nous le faire nous-mêmes? Les plus grands écrivains et les plus grands journalistes, qui sont des scripteurs experts, ont besoin de réviseurs pour corriger leurs textes et encore là, combien d'erreurs d'orthographe relève-t-on, chaque semaine, dans des romans et plus encore dans les journaux? Il est grand temps que la révision de textes ait sa place dans l'enseignement du français, et cela dès les classes du primaire. Nous pourrions nous attaquer ensuite à d'autres grands défis en révision de textes: l'organisation textuelle, la cohérence textuelle, la syntaxe de la phrase... Mais il faut commencer quelque part.

Il y a sûrement plusieurs façons d'apprendre la grammaire et l'orthographe. Nous avons proposé quelques pistes. Les mettre en pratique demande beaucoup d'efforts de la part de l'enseignant et de la part de l'élève. Il nous appartient peut-être maintenant de réviser notre enseignement de la grammaire de façon à aider nos élèves à mieux détecter leurs erreurs, à les corriger et à nous remettre des textes dont ils seront fiers.

Annexe A

Modèle de la révision de l'orthographe



Annexe B

Grille de révision de textes en orthographe

Pour m'assurer que je n'ai commis aucune erreur:



	je marque les mots qui concernent	je trouve une stratégie efficace	je corrige mes erreurs	Corrections
?	<p>1. L'ORTHOGRAPHE D'USAGE Je place un point d'interrogation (?) au-dessus d'un mot dont je ne suis pas certain de l'orthographe.</p>	<p>J'identifie le problème qui me fait douter: consonne double, lettre muette, etc. Je vérifie dans le dictionnaire et je corrige le mot, s'il y a lieu. Attention! Les noms propres désignant des personnes, des habitants d'un pays, un lieu (continents, pays, régions, villes, fleuves, montagnes), les planètes, les points cardinaux utilisés pour désigner un lieu prennent une majuscule. Les adjectifs représentant des peuples, des ethnies, des habitants d'une ville s'écrivent sans majuscule. Portez une attention particulière aux accents et aux mots prenant une cédille. Vérifiez les règles concernant les coupures des mots.</p>	<p>La femme s'est rendue au [?]carefour. ? Cette auto [?]appartient à mon frère. ? Je suis allée à [?]montréal. ? Il [?]aperçut un loup. ? J'ai visité l'[?]ambassade Américaine.</p>	<p>carefour appartient appartient à mon frère. Montréal Je suis allée à Montréal. aperçut aperçut un loup. américaine ambassade Américaine.</p>

Annexe B (suite)

h	<p>2. LES MOTS HOMOPHONES Je place la lettre h au-dessus de tous les homophones que je connais.</p>	<p>J'utilise la stratégie des mots homophones : – je pense aux mots aide-mémoire, – je pense au sens du mot dans la phrase. En cas de doute, je vérifie dans une grammaire. Je corrige s'il y a lieu.</p> <p>Je me donne un moyen efficace pour trouver la bonne terminaison. Je fais la correction s'il y a lieu. Ex. : J'écris "ér" si je peux remplacer par battu ou fini J'écris "er" si je peux remplacer par battre ou finir Attention! Il ne s'agit pas, ici, de corriger absolument les fautes qui concernent les participes passés, mais de savoir si le mot finit par -é (é/és/ée/ées) ou -er.</p>	<p>Les enfants son partis. h On a travaillé toute la nuit.</p> <p>Les arbres sont tombé(s). h Les fleurs que j'ai apporté(es) ...</p>	<p>Les enfants sont partis. h On a travaillé toute la nuit.</p> <p>Les arbres sont tombés. h Les fleurs que j'ai apportées(es) ...</p>
h (é- er)	<p>3. LES HOMOPHONES EN É ou ER Je place la lettre h au-dessus de toutes les terminaisons des verbes à l'infinif et des participes passés se terminant par le son /é/.</p>	<p>Je cherche dans un dictionnaire pour trouver le genre du nom. J'inscris le genre et le nombre au-dessus du nom. Je fais accorder le déterminant avec le nom et l'adjectif s'il y a lieu. Il faut distinguer les déterminants simples: le, la, les, ces, ... et les déterminants composés: les deux, ces quelques, tous les, ... Dans ce dernier cas, les deux déterminants doivent prendre l'accord exigé par le nom. Attention! Si le nom n'a pas de déterminant, entourez le nom et vérifiez s'il est bien écrit en utilisant le contexte.</p>	<p>J'ai ramassé des feuilles séchées. FP MS FP Un pot rempli de fleurs rouges se trouvait sur FS la table. (Dans cet exemple, on doit tenir compte du contexte.) FP Toutes les mésanges arrivaient.</p>	<p>J'ai ramassé des feuilles séchées. FP MS FP Un pot rempli de fleurs rouges se trouvait sur FS la table. FP Tous les mésanges arrivaient.</p>
OOO	<p>4. L' ACCORD NOM – DÉTERMINANT – ADJECTIF J'entoure au crayon mine tous les noms. J'entoure les déterminants auxquels ils se rapportent et les adjectifs qui font partie du groupe du nom, s'il y a lieu</p>	<p>Je cherche dans un dictionnaire pour trouver le genre du nom. J'inscris le genre et le nombre au-dessus du nom. Je fais accorder le déterminant avec le nom et l'adjectif s'il y a lieu. Il faut distinguer les déterminants simples: le, la, les, ces, ... et les déterminants composés: les deux, ces quelques, tous les, ... Dans ce dernier cas, les deux déterminants doivent prendre l'accord exigé par le nom. Attention! Si le nom n'a pas de déterminant, entourez le nom et vérifiez s'il est bien écrit en utilisant le contexte.</p>	<p>J'ai ramassé des feuilles séchées. FP MS FP Un pot rempli de fleurs rouges se trouvait sur FS la table. (Dans cet exemple, on doit tenir compte du contexte.) FP Toutes les mésanges arrivaient.</p>	<p>J'ai ramassé des feuilles séchées. FP MS FP Un pot rempli de fleurs rouges se trouvait sur FS la table. FP Tous les mésanges arrivaient.</p>

Annexe B (suite et fin)

<p>V</p> <p>5. L'ACCORD SUJET-VERBE Je souligne chaque verbe conjugué et je le relie au nom et/ou au pronom auquel il se rapporte.</p>	<p>Je me donne des moyens efficaces pour trouver le groupe-sujet et son noyau. Je pose la question (<i>Qui est-ce qui? ou Qui est-ce qui?</i>). J'inscris le nombre et la personne au-dessus du groupe-sujet. Je corrige la terminaison du verbe s'il y a lieu. Le fléchage doit se faire du nom ou du pronom vers la finale du verbe ou de l'auxiliaire.</p> <p style="text-align: center;">FINALES</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>1^{re} p.s. -s-e -x-ai</td> <td>1^{re} p.p. -ons-mes</td> </tr> <tr> <td>2^e p.s. -s-x-(e-a)*</td> <td>2^e p.p. -ez-tes</td> </tr> <tr> <td>3^e p.s. -c-a-d-e-t</td> <td>3^e p.p. -ent-ont</td> </tr> </table> <p>Attention! S'il s'agit d'un verbe conjugué à un temps composé, reliez le sujet et l'auxiliaire.</p> <p>*Les terminaisons entre parenthèses ne s'appliquent qu'à l'imperatif.</p>	1 ^{re} p.s. -s-e -x-ai	1 ^{re} p.p. -ons-mes	2 ^e p.s. -s-x-(e-a)*	2 ^e p.p. -ez-tes	3 ^e p.s. -c-a-d-e-t	3 ^e p.p. -ent-ont	<p>3P Les arbres atteignaient 15 mètres. MP</p> <p>3P Les arbres avaient atteint 15 mètres. MP</p> <p>1P Ton frère et moi devrions partir huit heures.</p> <p>3P C'était d'horribles créatures.</p>	<p>3P Les arbres atteignaient 15 mètres. MP</p> <p>3P Les arbres avaient atteint 15 mètres. MP</p> <p>1P Ton frère et moi devrions partir huit heures.</p> <p>3P C'était d'horribles créatures.</p>	<p>3P Les arbres atteignaient 15 mètres. MP</p> <p>3P Les arbres avaient atteint 15 mètres. MP</p> <p>1P Ton frère et moi devrions partir huit heures.</p> <p>3P C'était d'horribles créatures.</p>	<p>3P Les arbres atteignaient 15 mètres. MP</p> <p>3P Les arbres avaient atteint 15 mètres. MP</p> <p>1P Ton frère et moi devrions partir huit heures.</p> <p>3P C'était d'horribles créatures.</p>						
1 ^{re} p.s. -s-e -x-ai	1 ^{re} p.p. -ons-mes																
2 ^e p.s. -s-x-(e-a)*	2 ^e p.p. -ez-tes																
3 ^e p.s. -c-a-d-e-t	3 ^e p.p. -ent-ont																
<p>ADJ// PP</p> <p>6. L'ACCORD ADJECTIF ATTRIBUT / PARTICIPE PASSE - NOM OU PRONOM Je souligne d'un trait onduilé les adjectifs attributs et les participes passés. Je les relie en traçant une flèche du nom et/ou du pronom qu'ils précèdent s'il y a lieu.</p>	<p>J'utilise les règles d'accord de l'adjectif attribut et du participe passé. J'inscris le genre et le nombre au-dessus du nom ou du pronom avec lequel l'adjectif ou le participe est en relation et je place l'abréviation qui convient au-dessus de l'adjectif ou du participe passé.</p> <p>Adjectif attribut : AdjA</p> <p>Participe passé sans auxiliaire : PPS</p> <p>Participe passé avec "être" : PPÈ</p> <p>Participe passé avec "avoir" : PPA</p> <p>Le fléchage doit se faire du nom ou du pronom vers la finale de l'adjectif ou du participe passé qu'il précède. Je corrige s'il y a lieu.</p> <p>Attention! La finale des adjectifs et des participes passés selon le genre et le nombre:</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Genre / Nombre</td> <td>adj.</td> <td>p.p.</td> </tr> <tr> <td>f.s.</td> <td>-e</td> <td>-e</td> </tr> <tr> <td>m.p.</td> <td>-s-x</td> <td>-s</td> </tr> <tr> <td>f.p.</td> <td>-es</td> <td>-es</td> </tr> </table> <p>Les adjectifs et les participes passés ne forment jamais leur pluriel en -ENT.</p>	Genre / Nombre	adj.	p.p.	f.s.	-e	-e	m.p.	-s-x	-s	f.p.	-es	-es	<p>MP Ces procédés s'avèrent efficaces</p> <p>FP Les feuilles que j'ai trouvées...</p>	<p>MP Ces procédés s'avèrent efficaces</p> <p>FP Les feuilles que j'ai trouvées...</p>	<p>MP Ces procédés s'avèrent efficaces</p> <p>FP Les feuilles que j'ai trouvées...</p>	<p>MP Ces procédés s'avèrent efficaces</p> <p>FP Les feuilles que j'ai trouvées...</p>
Genre / Nombre	adj.	p.p.															
f.s.	-e	-e															
m.p.	-s-x	-s															
f.p.	-es	-es															

Références bibliographiques

- BISAILLON, J.** (1992). «La révision de textes: un processus à enseigner pour l'amélioration des productions écrites», *Revue canadienne des langues vivantes*, 48, 2, 276-291.
- BLAIN, R.** (1988,1990). *Guide d'écriture*, 2^e édition, Boucherville: Vézina Éditeur inc.
- BLAIN, R.** (1989a). *Pratiques d'écriture, cahier A*, Boucherville: Vézina Éditeur inc.
- BLAIN, R.** (1989b). *Pratiques d'écriture, cahier B*, Boucherville: Vézina Éditeur inc.
- BLAIN, R.** (1990). *Pratiques d'écriture, cahier C*, Boucherville: Vézina Éditeur inc.
- BLAIN, R.** (1992). *Grille de révision de textes en orthographe*, Sainte-Julie: Les Éditions Ordinaires inc.
- HAYES, J.R., FLOWER, L., SCHRIVER, K., STRATMAN, J. et CAREY, L.** (1985). *Cognitive Processes in Revision* (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 267396).
- SIMARD, C.** (1994). «Pour un enseignement plus systématique du lexique», *Québec français*, 92, 28-34.
- SIMARD, C., SAINT-LAURENT, L., GIASSON, J., DIONNE, J.-J., ROYER, É. et collaborateurs** (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risques*, Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.

NOUVELLE
ÉDITION
REVUE ET
AUGMENTÉE

Pour un nouvel enseignement de la grammaire

Enfin le virage est pris! Les nouveaux programmes s'engagent résolument dans la voie d'un nouvel enseignement de la grammaire afin de répondre aux besoins de nos élèves.

Pour mieux négocier ce virage, voici un ouvrage essentiel qui contribuera à enrichir les apprentissages des élèves et à accroître l'efficacité de l'enseignement.

Dans un ouvrage remarquable par la qualité, la variété et l'accessibilité de ses textes, le collectif **Pour un nouvel enseignement de la grammaire** propose:

- une didactique de la grammaire au cœur de l'apprentissage de l'écriture;
- une perspective multidimensionnelle de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire: grammaire de la phrase, grammaire du texte, orthographe, lexicologie, communication et discours;
- une description cohérente et simplifiée du fonctionnement de la langue;
- des démarches actives passionnantes.

Pour vous, enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire, qui voulez rendre l'apprentissage de la grammaire utile, formateur, voire passionnant pour vos élèves, voici des propositions didactiques concrètes et stimulantes sur les directions à suivre et les écueils à éviter pour relever le défi d'un nouvel enseignement de la grammaire.



Suzanne-G. Chartrand a réuni ici des didacticiens, des pédagogues et des chercheurs du Québec, du Canada français et d'Europe: R. Blain, R. Chartrand, G. Chevalier, J. Cyr, C. Fisher, E. Genevay, C. Germain, R. Gobbe, D. Leeman, M. Nadeau, M.-C. Paret, S. Reboul, C. Simard, C. Vandendorpe.

Après avoir enseigné au secondaire pendant plusieurs années, **Suzanne-G. Chartrand** a acquis une formation en didactique du français (Ph.D.). Ses recherches et ses interventions portent sur la didactique de la grammaire et de l'argumentation. Collaboratrice scientifique au programme de français du ministère de l'Éducation du Québec (1994-1996) et professeur associée à l'UQAM, elle dirige actuellement la rédaction d'une grammaire pédagogique pour les élèves du secondaire.

Collection
**Théories et pratiques
dans l'enseignement**
dirigée par Gilles Fortier

ISBN: 2-89381-395-X



9 782893 813950