

Université Laval  
Faculté des sciences de l'éducation  
Programme de Baccalauréat en enseignement (voie Français)

**Planification d'une séquence pour l'enseignement de la justification,  
orale en 1<sup>re</sup> secondaire et écrite en 3<sup>e</sup> secondaire, d'une solution à un  
problème de grammaire, conforme aux prescriptions de la Progression  
des apprentissages (MELS, 2011)**

Travail réalisé dans le cadre du cours DID-3020  
Didactique du français III : écriture et communication orale  
par  
Noémie Castonguay Dionne, Maude Fortier , Sarah Lavoie et Éric Nadeau  
et supervisé par Madame Suzanne-G. Chartrand, professeure

Automne 2012

**Mots-clés :** justification, grammaire, oral

## Table des matières

Introduction.....	1
Tableau synthèse des contenus de la <i>Progression des apprentissages au secondaire</i> rattachés au genre de la justification orale et écrite .....	2
Capsule d'information sur la justification d'une solution à un problème de grammaire....	3
1. Justification de la solution d'un problème de grammaire à l'oral en 1 <sup>re</sup> secondaire .....	5
À savoir avant d'enseigner le genre .....	5
1. Mise en situation et production initiale .....	6
2. Apprendre à énoncer le propos et à le justifier à l'aide d'un raisonnement grammatical dans une justification orale.....	10
3. Utiliser la terminologie grammaticale.....	14
<u>2.</u> Justification écrite d'une solution à un problème de grammaire en 3 <sup>e</sup> secondaire .....	17
1. Organiser et justifier le propos .....	17
2. Faciliter ou causer la recevabilité du propos.....	21
3. Utiliser la terminologie grammaticale.....	24
4. Construction de la fiche critériée du genre de la justification écrite d'une solution à un problème de grammaire et production finale .....	26
Conclusion .....	28
Annexe 1. Matériel reproductible .....	30
Annexe 2. Contextes se prêtant bien à la production d'une justification de la solution à un problème de grammaire .....	36
Bibliographie.....	39

## Introduction

Enseigner à s'exprimer à l'oral ou à l'écrit au secondaire, c'est notamment viser le développement de la compétence des élèves à produire certains genres. Parmi ces derniers, on compte les genres dits justificatifs, dont la justification orale ou écrite d'une solution à un problème de grammaire. Il s'agit d'un genre rarement travaillé en classe, notamment en raison du peu de connaissances que l'on en a et de ses ressemblances avec l'explication et l'argumentation. Travailler ce genre en classe présente pourtant de grands avantages, car cela permet, d'une part, de donner des bases aux élèves sur la conduite justificative, omniprésente à l'école, et, d'autre part, de développer la compétence des élèves à raisonner grammaticalement.

À l'aide de ressources scientifiques, nous avons construit une planification d'une séquence didactique pour permettre aux enseignants de travailler en classe le genre de la justification d'une solution à un problème de grammaire à l'oral en 1<sup>re</sup> secondaire et à l'écrit en 3<sup>e</sup> secondaire. Le choix des contenus à enseigner selon le niveau s'appuie sur les prescriptions de la *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011). Les enseignants<sup>1</sup> retrouveront à l'Annexe 1 du matériel reproductible (corpus et fiches critériées) ainsi qu'un document expliquant les contextes se prêtant bien à la production d'une justification orale ou écrite d'une solution à un problème de grammaire (Annexe 2).

---

<sup>1</sup> Comme en français le masculin sert de genre épïcène, son emploi ne serait être vu comme une marque de discrimination à l'égard des femmes.

**Tableau synthèse des contenus de la *Progression des apprentissages au secondaire*<sup>2</sup>  
rattachés au genre de la justification orale et écrite**

Contenus	1 <sup>re</sup>	3 <sup>e</sup>
<b>1. Situation de communication :</b> <i>1.2 En production écrite et orale (analyser la situation et en tenir compte)</i> -son intention : faciliter ou causer la recevabilité d'un propos grâce à l'explication des raisons qui le fondent [1.2a, p. 19]	→ ÉO	☆ ÉO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendre à l'utilisation de la langue standard [1.2c, p. 19]</li> </ul>	→ ÉO	☆ ÉO
<b>2. Organisation d'un genre justificatif : façon dont se réalise la séquence justificative</b> <i>2.2 Reconnaître<sup>3</sup> ou introduire le propos (une affirmation, un jugement) à justifier et reconnaître ou formuler de manière précise les raisons qui forment ce propos</i>	☆ O	☆ É
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Énoncer le propos (ex. : Dans la phrase « Les feuilles tombent tôt cet automne », le GN <i>cet automne</i> est complément de P.) [2.2a, p. 20]</li> </ul>	☆ O	☆ É
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justifier le propos : décrire les étapes du raisonnement grammatical avec les données pertinentes et exactes (ex. : verbalisation du recours aux manipulations syntaxiques qui permettent d'identifier le GN <i>cet automne</i> comme un complément de P.) [2.2a, p. 20]</li> </ul>	☆ O	☆ É
<i>2.3 Utiliser les ressources de la langue pour comprendre et pour produire une justification</i>	☆ O	☆ É
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre le sens des mots ou choisir un vocabulaire adéquat                      - termes précis et spécifiques au domaine du savoir [2.3a, p. 20]</li> </ul>	☆ O	☆ É

<sup>2</sup> MELS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français langue d'enseignement*. Québec : gouvernement du Québec, site du MELS, p. 18 à 21.

<sup>3</sup> Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

## **Sélection des contenus de la *Progression des apprentissages* à enseigner**

En accord avec notre professeure, nous avons décidé de ne retenir que les contenus d'enseignement relatifs à la justification d'un problème de grammaire qui permettent de construire les connaissances essentielles à la production de ce genre et qui font l'objet d'un enseignement systématique dans le document *Progression des apprentissages au secondaire*<sup>4</sup>, puisque ce sont eux « [...] qui doivent être enseignés de façon planifiée, explicite et rigoureuse sur une assez longue durée au moyen de dispositifs et de modalités didactiques variés [...] » (Chartrand, 2008 : 10). Ainsi, pour ce qui est de l'enseignement de la justification orale d'une solution à un problème de grammaire en première secondaire, les contenus retenus sont *Énoncer le propos* [2.2a, p. 20]<sup>5</sup>, *Justifier le propos* [2.2a, p. 20] et *Comprendre le sens des mots ou utiliser un vocabulaire adéquat (termes précis et spécifiques au domaine de savoir)* [2.3a, p. 20], et, en ce qui concerne l'enseignement de la justification écrite d'une solution à un problème de grammaire en troisième secondaire, les contenus retenus sont *Se situer comme énonciateur (son intention : faciliter ou causer la recevabilité d'un propos grâce à l'explication des raisons qui le fondent)* [1.2a, p. 19], *Tendre à l'utilisation de la langue standard* [1.2c, p. 19], *Énoncer le propos* [2.2a, p. 20], *Justifier le propos* [2.2a, p. 20] et *Comprendre le sens des mots ou utiliser un vocabulaire adéquat (termes précis et spécifiques au domaine de savoir)* [2.3a, p. 20].

## **Capsule d'information sur la justification d'un problème de grammaire**

### Caractéristiques communicationnelles

Les justifications orale ou écrite d'un problème de grammaire sont des genres scolaires qui ont pour but d'exposer le bienfondé d'une solution à un problème grammatical en rendant le raisonnement de l'énonciateur explicite. En général, ce genre est produit par un élève pour un enseignant ou des pairs. La justification orale ressemble à la justification écrite, sauf qu'à l'oral, un interlocuteur, soit l'enseignant, stimule la production de la

---

<sup>4</sup> MELS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français langue d'enseignement*. Québec : gouvernement du Québec, site du MELS, p. 18 à 21.

<sup>5</sup> Les informations entre crochets renvoient à la *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011).

justification en questionnant l'élève pendant son raisonnement. La justification orale prend donc la forme d'un dialogue.

### Caractéristiques discursives

Le mode de discours dominant de ce genre est la justification, qui consiste en l'exposition des raisons qui rendent recevables, par le destinataire, un jugement ou une affirmation. (Chartrand, 2000 : 46).

### Caractéristiques textuelles

La séquence justificative s'apparente à la fois à la séquence argumentative et à la séquence explicative, « [...] puisque lorsqu'on justifie ses dires, on dit pourquoi on affirme telle ou telle chose (explication), mais il y a étayage de ses dires (argumentation) » (Chartrand, 2008 : 51). La séquence justificative s'opère en trois temps : on pose l'affirmation, on expose les raisons qui justifient cette dernière et on termine par le rappel de l'affirmation initiale et des raisons principales qui la soutiennent.

### Caractéristiques linguistiques

Les matériaux linguistiques propres à la justification sont, entre autres, les marqueurs de relation, qui assurent l'enchaînement causal (Chartrand, 2008 : 52).

# 1. Justification de la solution d'un problème de grammaire à l'oral en 1<sup>re</sup> secondaire

## À savoir avant d'enseigner le genre<sup>6</sup> L'enseignant et la justification orale

### I. La formule choisie

Puisqu'il permet d'aboutir à des réflexions plus riches, nous proposons le dialogue entre l'enseignant et les élèves comme moyen de travailler la justification à l'oral. Toutefois, ce dialogue est différent de celui qu'on retrouve habituellement en classe, où l'enseignant questionne les élèves l'un après l'autre jusqu'à ce qu'il obtienne la bonne réponse. Pour nos activités, l'enseignant devra plutôt laisser les élèves exposer leurs raisonnements, même s'ils sont erronés. L'enseignant oriente la discussion sans dire si une réponse est bonne ou non, mais il essaie plutôt d'« aider les élèves à trouver les moyens de vérifier la pertinence des propositions faites » (Wilkinson 2009, p.11). Cette « liberté de parole orientée » naît grâce aux actions que l'enseignant pose, soit :

- **laisser les élèves faire des erreurs**, sans les réprimander et sans montrer d'impatience;
- **dédramatiser** les erreurs ou les oublis;
- **susciter la participation de la classe** pour aider un élève qui éprouve une difficulté, afin de minimiser le rapport de communication inégal entre l'enseignant et l'élève.

Ces actions sont importantes, car elles permettent d'instaurer un climat de confiance dans la classe et, ainsi, augmentent les chances que les élèves prennent part à l'échange.

### II. Le rôle de l'enseignant : un animateur-modérateur

En pratique, l'enseignant :

- **lance le dialogue** à l'aide de questions ouvertes, comme « Pourquoi penses-tu que cela s'écrit ainsi? », « À quoi as-tu pensé en l'écrivant? », et **relance** le dialogue lors des temps morts ;
- **cherche à faire répondre les autres élèves** plutôt que de fournir la réponse lui-même;

---

<sup>6</sup> Le contenu de cette capsule d'information provient de trois sources, soit Haas (2002), Wilkinson (2012) et Garcia-Debanc (1996). Pour les références complètes, voir la bibliographie.

- **écrit au tableau** ce que les élèves lui mentionnent ainsi que l'exemple, car il est possible d'oublier rapidement ce qui a été dit;
- **reformule** ce que les élèves disent pour que tous puissent entendre et pour clarifier le raisonnement présenté;
- **s'assure que tous puissent parler**, en questionnant parfois des élèves qui n'ont pas levé la main, mais sans toutefois les obliger à dire quelque chose;
- **pose des questions** sur le problème grammatical (« Qu'y a-t-il ici? Devant quel phénomène est-on? ») et **sur les raisonnements produits** (« Pourquoi affirmes-tu cela? Connais-tu des moyens de démontrer cela? »);
- **généralise les cas/les exemples** que les élèves présentent;
- **suscite la recherche** de l'indice pertinent;
- **fait des synthèses** partielles et une synthèse finale.

Pour des exemples de ces différentes actions, nous vous invitons à consulter le dialogue A qui se trouve à la page suivante.

## **1. Mise en situation et production initiale**

### **1.1 Mise en situation : qu'est-ce que la justification d'une solution à un problème de grammaire?**

**1.1.1** L'enseignant prend connaissance des représentations des élèves sur la justification en leur demandant de lui dire ce que signifie « justifier » et ce qu'ils font lorsqu'on leur demande de justifier leur réponse, sans écarter les représentations erronées<sup>7</sup>. Une fois le sujet épuisé, l'enseignant précise qu'il demande cela, car ils vont travailler sur le genre de la justification d'une solution à un problème de grammaire à l'oral. Ensuite, il clarifie en quoi cela consiste : présenter une solution à un problème de grammaire ainsi que les raisons qui l'appuient.

---

<sup>7</sup> Voir la capsule d'information présentée précédemment.

### 1.1.2 L'enseignant soumet un problème grammatical<sup>8</sup> aux élèves.

**Consigne :** Comment devrait-on écrire le mot « sourit » dans l'extrait qui vous sera dicté? Reécrivez l'extrait et discutez de la manière dont on devrait écrire le mot « sourit » dans celui-ci. Utilisez des outils d'analyse grammaticale, comme les classes de mots et les manipulations syntaxiques, pour répondre à la question. Préparez-vous à ce que l'un d'entre vous présente votre solution ainsi que votre démarche au reste de la classe.

→ *Ravie de l'arrivée du prince, la princesse sourit resplendissante de bonheur.*

L'enseignant anime une discussion afin que les élèves arrivent à trouver la réponse à ce problème et à présenter les raisonnements qui l'accompagnent. Ensuite, l'enseignant fait une synthèse de ce qui a été dit. De plus, il met en évidence les outils grammaticaux utilisés dans une justification d'une solution à un problème de grammaire : les classes de mots, les fonctions syntaxiques, les manipulations syntaxiques, les règles, selon les cas abordés. Nous présentons ici un dialogue servant à illustrer la démarche de l'enseignant. C'est le cas de tous les dialogues présentés dans cette partie.

#### *Dialogue A<sup>9</sup>*

*Ens : Enseignant*

*É1, É2... : élèves de première secondaire*

*Ens — Alors, Alexandre, qu'as-tu à nous présenter? (Question ouverte pour lancer l'intervention)*

*É1 — Ben, ehm, je sais pas...*

*Ens — Tu pourrais commencer par nous dire de quoi tu vas nous parler. Quel était le problème?*

*É1 — Ben, il fallait trouver comment écrire le mot « sourit ».*

*Ens — D'accord. Alors, maintenant tu pourrais nous présenter ce à quoi tu es arrivé en commençant par nous donner ta réponse...?*

*É1 — Ben, j'ai trouvé que « sourit », ça prenait « i-t » à la fin.*

*Ens — Et qu'est-ce qui t'a amené à penser ça?*

*É1 — Ben, ehm, je savais pas, ça s'écrit juste comme ça...*

*Ens — D'accord. Bon, ben, c'est bien de dire ça, mais maintenant, on va essayer de voir comment on pourrait prouver ça... On pourrait essayer de commencer par trouver à quelle classe de mot appartient « sourit ». (S'adressant à tous les élèves) Est-ce que vous avez une idée? (Relance vers la recherche d'un indice pertinent) (Redirection de la question vers les élèves)*

<sup>8</sup> Le problème grammatical est un exemple. L'enseignant peut en choisir d'autres.

<sup>9</sup> Dans le but de produire des exemples de dialogues plus réalistes, nous avons utilisé une langue écrite rappelant la langue orale. C'est la raison pour laquelle on retrouve des formulations et des mots qui peuvent être considérés comme fautifs à l'écrit.

É2 — Ben, c'est un verbe.

(Tout en répondant aux élèves, l'enseignant note au tableau les commentaires et interventions des élèves ainsi que les conclusions auxquelles on arrive afin qu'ils voient où l'on en est rendu dans la résolution du problème.)

Ens — Tu crois que c'est un verbe. Est-ce qu'il y a une stratégie qu'on pourrait appliquer pour s'en assurer?

É3 — On pourrait dire « elle souriait »...

Ens — Ok, donc on peut conjuguer ce mot à différents temps... Est-ce qu'il y a d'autres classes de mots que le verbe qu'on peut conjuguer? (Reformulation) (Question d'ordre grammatical)

É4 — Ehm, bien, non.

Ens — Non, effectivement. Donc, ça semble être un bon indice... Y-a-t-il une manipulation que l'on pourrait utiliser pour confirmer notre idée?

É5 — On pourrait...

Ens — Oui, qu'est-ce que tu allais dire?

É5 — On pourrait l'encadrer par « ne... pas ».

Ens — Oui, excellent! (L'enseignant demande à l'élève de tenter l'encadrement à haute voix.) Oui, on voit que ça marche, n'est-ce pas? (Encouragement)

Élèves — Oui.

Ens — Bon, maintenant, nous savons que « sourit », c'est un verbe, mais revenons à notre question de départ : Alexandre pense que ça va prendre « i-t » à la fin de ce verbe. Est-ce que c'est vrai et, si oui, comment peut-on le prouver? (Synthèse partielle)

(L'enseignant écrit la phrase au tableau avec un point d'interrogation au-dessus de « sourit ».)

(Silence dans la classe. Personne ne semble vouloir prendre la parole.)

Ens — Bon, bien si c'est un verbe, il s'accorde probablement avec un groupe de mots en fonction sujet... On pourrait trouver ce groupe de mots pour voir si l'accord est correct? Quel est le sujet? (Relance)

É1 — C'est « elle », car je peux l'encadrer par « c'est... qui ».

En — D'accord, excellent.

É2 — Mais ça ne s'écrit pas plutôt avec « i-e » à la fin, alors?

Ens — Bonne question! Qu'est-ce que vous en pensez, les autres? (Acceptation des erreurs) (Redirection de la question vers le groupe)

É3 — Ben, non, parce que c'est un verbe qui finit en « -ir » et d'habitude, ces verbes-là se terminent en « -it » avec « il » ou « elle ».

Ens — C'est un commentaire très pertinent! Alors, maintenant que nous avons des preuves que « sourit » s'écrit avec « i-t » à la fin, essayons de formuler ça comme si c'était la réponse à une question que je vous posais en classe. Maintenant, si je vous demandais comment s'écrit « sourit » dans la phrase au tableau, qu'est-ce que vous me répondriez?

É4 — Ben, « s-o-u-r-i-t »....

Ens — D'accord, donc, « sourit » s'écrit « s-o-u-r-i-t », car ...

É5 — C'est un verbe, son sujet c'est « elle » et c'est un verbe en « -ir », donc il va finir par « i-t ».

**Ens** — *Donc, parce que c'est un verbe qui, à l'infinitif, se termine par « -ir » et que son sujet, c'est « elle », qui est un pronom personnel de la 3<sup>e</sup> personne du singulier, le verbe sourire finit par « i-t ». (Formulation de la synthèse finale)*

Cet exemple est fictif, quoique fortement inspiré d'extraits de transcription d'ateliers de négociations graphiques lus. Toutefois, bien que fictif, il permet de voir l'attitude que l'enseignant devrait adopter lors du dialogue avec les élèves. Il s'agit d'une participation active, mais par laquelle on ne cherche pas à répondre à la place des élèves. Au contraire, l'enseignant cherche plutôt à obtenir l'avis des élèves et ne commente pas de manière négative leurs contributions. Ainsi, l'enseignant est un animateur-moderateur au sein de ce dialogue, présent pour lancer ou relancer la conversation et aider les élèves lorsqu'ils sont dans une impasse.

## 1.2 Production initiale

L'enseignant annonce que les élèves vont refaire cet exercice en équipe et qu'ils devront se servir de ce dont ils viennent de parler pour produire une justification qui sera présentée à lui ainsi qu'aux autres élèves.

**Consigne :** Dans l'exemple précédent, on retrouve une virgule après le groupe prépositionnel *À 120 kilomètres de Sarajevo*. Est-ce correct? Justifiez.

→ *À 120 kilomètres de Sarajevo (,) un drôle d'événement a surpris bon nombre de personnes. Selon la radio locale, 6 980 couples avaient rendez-vous, sur la place centrale, pour établir le record du plus grand «baiser simultané»<sup>10</sup>.*

**Consigne :** Dans l'exemple précédent, on retrouve deux virgules dans la troisième phrase graphique. Doit-on mettre des virgules à ces endroits? Justifiez.

→ *Un chanteur d'origine chinoise souhaite faire partie des porteurs de la flamme olympique pour les prochains jeux de Pékin en 2008. Pour quelle raison? Cet homme de 30 ans (,) connu au-delà des frontières de son pays (,) souffre d'une hyperpilosité qui recouvre 96 % de son corps.*

Après chaque présentation, les autres élèves sont invités à prendre la parole pour se prononcer sur la validité de la solution et des raisons présentées, et à en proposer d'autres

<sup>10</sup> Les extraits 1 et 2 proviennent de dictées 0 faute de Kathy Wilkinson. Pour la référence, voir la bibliographie.

s'ils le croient nécessaire. Cet exercice a pour but de voir ce qu'ils maîtrisent et ce qui est à améliorer.

## **2. Apprendre à énoncer le propos et à le justifier à l'aide d'un raisonnement grammatical dans une justification orale [2.2a, p.20]<sup>11</sup>**

### **2.1 Observations à partir de justifications orales d'une solution à un problème grammatical produites par les élèves**

L'enseignant forme des équipes d'environ cinq élèves. Il circule et dicte, à chacune des équipes, une à deux phrases ainsi qu'une question portant sur un phénomène grammatical<sup>12</sup> présent dans ces phrases. Le travail de chacune des équipes est de s'entendre sur une réponse et sa justification. Pendant la période de travail, l'enseignant circule et aide les élèves, sans toutefois répondre aux questions concernant le phénomène grammatical. Il essaie plutôt d'amener les élèves à réfléchir, à échanger et à consulter des ouvrages de référence. Ensuite, l'enseignant demande à une personne par équipe de présenter le problème grammatical de son équipe, la solution ainsi que sa justification. L'enseignant aide les élèves s'il voit qu'ils ont de la difficulté à construire leurs réponses<sup>13</sup>. De plus, il écrit des mots clés pour indiquer aux prochains élèves qui présentent ce qu'ils doivent mentionner :

- le problème
- les raisons justifiant la réponse
- les classes de mots;
- les fonctions syntaxiques;
- les manipulations syntaxiques.

---

<sup>11</sup> Dans le titre des activités, l'information entre crochets renvoie à la *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011).

<sup>12</sup> Ici, nous parlons de « phénomène grammatical » au sens large, car l'enseignant peut choisir une question qui concerne un autre domaine que l'orthographe grammaticale, comme la ponctuation ou la syntaxe.

<sup>13</sup> Pour voir de quelle manière, voir la capsule d'information sur le rôle de l'enseignant et le dialogue A.

## 2.2 Construire une fiche critériée pour aider les élèves à élaborer des justifications<sup>14</sup>

**2.2.1** Une fois que toutes les équipes ont fait leur présentation, l'enseignant fait un retour sur l'activité avec les élèves. Il leur demande de nommer ce que pourraient être les critères d'une bonne justification en ce qui a trait à l'information qu'on y présente et à son organisation. Il note tout au tableau et construit ensuite avec les élèves une fiche critériée<sup>15</sup> du genre. Celle-ci permettra aux élèves de voir les éléments à inclure dans une justification ainsi que l'ordre dans lequel on devrait présenter ceux-ci.

### Dialogue B (présentant une justification qui ouvre sur une discussion menant à la construction de la fiche critériée )

**Consigne :** Justifiez la manière dont vous allez écrire le mot « possèdent » dans la phrase suivante.

→ Certaines personnes, à travers le monde, possèdent des dons remarquables.<sup>16</sup>

#### Dialogue B

**Ens : Enseignant**

**É1, É2... : élèves de première secondaire**

**Ens** — Alors, comment s'écrit le mot « possèdent »? Quelqu'un a une idée? Oui?

**É1** - Ben, « p-o-s-s-è-d-e-n-t ».

**Ens** — Bon, si je te comprends bien, tu dis que « possèdent » va s'écrire avec « e-n-t » à la fin? D'accord. Maintenant, qu'est-ce qui te fait dire ça?

**É1** — Je suis pas trop sûr...

**Ens** — D'accord. Une première chose, ça pourrait être de trouver la classe du mot « possèdent ». Est-ce que vous avez des idées?

**É2** — C'est un verbe!

**É3** — Oui, c'est un verbe!

**É4** — Hum, je sais pas...

<sup>14</sup> Au préalable, l'enseignant doit préparer un extrait d'une ou de quelques phrases pour chacune des équipes ainsi qu'une question de grammaire pour chacun des extraits.

<sup>15</sup> « Une fiche critériée est un outil destiné à instrumenter à la fois l'écriture, l'autoévaluation, l'évaluation et la réécriture. Détaillant d'une part les opérations nécessaires à l'écriture d'un texte d'un genre particulier, et, d'autre part, les indices qui permettent de repérer dans ce texte une fois écrit la réalisation effective de ces opérations, elle permet l'explicitation des attentes du formateur et l'appropriation progressive par les apprenants de ces critères d'évaluation. Cette fiche est préparée par le formateur après l'analyse des caractéristiques du genre à produire et des opérations nécessaires à sa réalisation. Puis, elle est élaborée conjointement par le formateur et les apprenants à partir de l'observation de textes du genre concerné. » (Chartrand, 2012)

<sup>16</sup> Phrase provenant de Wilkinson, p. 259. Pour la référence complète, voir la bibliographie.

**Ens** — Est-ce qu'il y aurait des manières de savoir si « possèdent » est un verbe?

**É1** — Hum, on peut l'encadrer avec...

**Ens** — Avec...?

**É2** — ... avec « ne ... pas »!

**Ens** — Essayons-le! « Certaines personnes, à travers le monde, ne possèdent pas... »  
Est-ce que ça fonctionne?

**É5** — Oui!

**Ens** — Un autre moyen pour être sûr que c'est un verbe?

**É2** — On peut dire « je possède, tu possèdes, il possède... »

**Ens** — D'accord. Et ça, comment on appelle ça?  
(Silence)

**Ens** — Ce serait la conjugaison du verbe?

**É3** — Oui, c'est ça!

**Ens** — Alors, on sait que « possèdent » est un verbe. Si on revient au « e-n-t » à la fin...

**É4** — C'est correct, parce que « Certaines personnes », c'est pluriel!

**Ens** — Qu'est-ce que tu veux dire?

**É4** — Ben, « Certaines personnes », c'est le sujet de « possèdent ».

**Ens** — Est-ce qu'il y en a d'autres qui en sont arrivés à ça et qui pourraient m'expliquer ce qu'ils ont fait pour trouver ça? Oui?

**É3** — Ben, au début, dans ma tête, j'ai enlevé « à travers le monde » et j'ai essayé d'encadrer « certaines personnes » par « c'est... qui » et ça marche, donc je me suis dit que c'était le sujet.

**Ens** — Super! Est-ce qu'y aurait quelque chose qu'on pourrait faire pour être vraiment sûr que « certaines personnes », c'est le sujet?

**É5** — On peut le pronominaliser par « elles » et si on peut utiliser ce pronom-là, ça veut dire que c'est un sujet.

**Ens** — Donc, ça, ça nous apprend que notre sujet est à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel. Et comme notre sujet donne sa personne et son nombre au verbe, ça veut dire que « possèdent » va s'écrire avec...

**É2** — ...« e-n-t ».

Voici un exemple de fiche critériée qui sera construite par l'enseignant et les élèves à la suite de la discussion.

**Tableau 2.2 Fiche critériée du genre de la justification orale d'une solution à un problème grammatical**

Opérations	Comment faire?	Exemples <sup>17</sup>
1. Commencer par présenter le propos à justifier.	Composer une phrase de type déclaratif dans laquelle on présente sa réponse.	« Possèdent » est un verbe qui va s'écrire avec la finale « e-n-t ».
2. Poursuivre en présentant un raisonnement qui soutient le propos présenté.	Sélectionner et présenter les différentes observations (classes de mots, fonctions et manipulations syntaxiques) qui appuient le propos présenté en 1.	« Je peux l'encadrer avec « ne... pas » et je peux le conjuguer à différents temps, différentes personnes. C'est donc un verbe. « Possèdent » va prendre « e-n-t », car son sujet, « certaines personnes », est à la troisième personne du pluriel.»

**2.2.2** L'enseignant fait une activité pour apprendre aux élèves à planifier la production d'une justification orale d'un problème de grammaire à l'aide de la fiche critériée. L'enseignant présente à nouveau aux élèves des questions portant sur des phénomènes grammaticaux qu'ils doivent justifier à l'oral.

**Consigne :** Dans l'exemple, on retrouve un « n' » entre parenthèses. Faut-il le mettre? Justifiez.

→ *Jean-Pierre est arrivé en retard ce matin. Au secrétariat, on (n') a pas manqué de lui rappeler que c'était la deuxième fois que cela arrivait.*

D'abord, l'enseignant amène le groupe à identifier et à formuler, à partir de la question, le propos de la justification. Ensuite, par un dialogue avec le groupe, il aide les élèves à identifier les informations grammaticales qu'ils devront chercher pour appuyer le propos. L'enseignant laisse les élèves travailler seuls à se faire un plan de réponse de la justification et non une justification écrite<sup>18</sup>. Pour ce faire, les élèves trouvent les informations appropriées et les organisent selon les exigences de la fiche. Finalement, l'enseignant demande aux élèves volontaires de prendre la parole pour présenter leur

<sup>17</sup> Les exemples de ce tableau proviennent du dialogue B.

<sup>18</sup> Il est important que l'enseignant fasse bien comprendre aux élèves que cette activité permet de se faire un plan de la justification et non d'écrire un texte qu'ils liront devant la classe. La justification orale a ses particularités et n'est donc pas qu'une simple justification écrite oralisée.

justification à l'aide de leur plan. La fiche critériée servira d'aide-mémoire aux élèves tout au long de l'année lorsqu'ils produiront des justifications.

### **3. Utiliser la terminologie grammaticale [2.3a, p.20]**

L'utilisation de termes précis est essentielle dans une justification orale d'une solution d'un problème de grammaire. Elle aide à la compréhension du raisonnement par l'interlocuteur.<sup>19</sup>

#### **3.1 Analyse d'une justification orale d'une solution à un problème de grammaire**

**3.1.1** L'enseignant donne le problème grammatical suivant aux élèves :

**Consigne :** Il y a un problème d'usage de la virgule dans la phrase suivante. Corrigez et justifiez.

→ *Vendredi soir dernier, mes amis et moi, sommes sortis au cinéma.*

**3.1.2** L'enseignant fait venir en avant de la classe un élève et lui demande de donner sa réponse et de la justifier. Il divise la classe en deux sous-groupes et demande à l'un d'analyser le raisonnement grammatical de l'élève et à l'autre de noter les différents termes grammaticaux utilisés par l'élève et par l'enseignant. S'il le peut, l'enseignant enregistre l'élève. Dans ce cas, il demande aux élèves de s'intéresser d'abord au raisonnement grammatical ; par la suite, lors de l'écoute de l'enregistrement, les élèves doivent se concentrer sur les termes grammaticaux.

#### **Dialogue C**

*Ens : enseignant*

*Él : élève de première secondaire*

*Ens – Quelle est la solution à ce problème de ponctuation?*

*Él – Je pense qu'y a pas de virgule entre « moi » et « sommes ».*

*Ens – Tu penses? Est-ce oui ou non la solution?*

*Él – Oui, ça l'est.*

*Ens – Alors, justifie-moi pourquoi c'est ça la solution au problème de ponctuation.*

*Él – Ben justement, y'a une virgule entre le sujet et le verbe. Mais c'est pas supposé.*

*Ens – Es-tu sûr que c'est parce que c'est un verbe?*

*Él – Euh... oui... ou peut-être pas. Ben là j'le sais pu.*

*Ens – Quand on parle de sujet, est-ce qu'on parle de fonction syntaxique ou de classe grammaticale?*

<sup>19</sup> Nous ne travaillons pas d'autres particularités orales de ce genre puisque, en accord avec Madame Chartrand, cette activité sur la précision du langage est suffisante dans le cadre de cette planification.

*Él – Ben de fonction syntaxique.*

*Ens – Très bien. Maintenant, est-ce qu'un verbe est une fonction syntaxique ou une classe grammaticale?*

*Él – Me semble que c'est une classe grammaticale.*

*Ens – Tu as parfaitement raison. Si on parle de sujet, quel est l'autre constituant obligatoire de la phrase?*

*Él – Euh... le prédicat?*

*Ens – Oui, c'est exactement ça! Alors, si je reviens avec ce que tu as dit tantôt, qu'il ne peut pas y avoir de virgule entre le sujet et le verbe, es-tu toujours certain que c'est ça?*

*Él – Ben là, j'aurais plutôt que y'a pas de virgule entre le sujet et le prédicat.*

*Ens – C'est excellent. Mais pourquoi affirmes-tu cela? Où as-tu trouvé cette information?*

*Él – Euh, ben, dans la grammaire, ça dit qu'on peut pas séparer le sujet du prédicat.*

*Ens – Oui. Comment sais-tu que le pronom « moi » fait partie du sujet et que le verbe « sommes » fait partie du prédicat. Comment as-tu fait pour le trouver?*

*Él – Ben, parce que, euh, j'ai dit « c'est mes amis et moi qui sommes sortis ». Donc, c'est le sujet.*

*Ens – C'est bien. Peux-tu me dire quel est le nom de cette manipulation syntaxique?*

*Él – C'est l'encadrement.*

*Ens – Oui, tu as raison. Et pour trouver que c'est qui suit fait partie du prédicat, que t'es-tu dit?*

*Él – Euh, en fait, je me suis rappelé que vous avez dit au début d'l'année que si y'a un verbe conjugué, il fait partie d'un GV et que le GV a toujours pour fonction prédicat.*

*Ens – Donc, qu'est-ce que ça prouve?*

*Él – Ça prouve que, euh, que « sommes sortis au cinéma » a la fonction prédicat.*

### **3.2 Retour en plénière sur les observations faites**

Si les élèves pensent que l'élève ayant fait la justification orale a mal utilisé un terme (ou ne l'a pas utilisé), ils sont invités à le dire et à préciser quel terme ils auraient employé.

L'enseignant guide les élèves s'ils ont de la difficulté à faire le travail :

— Pourquoi le terme « verbe » a-t-il dû être remplacé par « prédicat »?

— Pourquoi est-ce important de distinguer les classes de mots des fonctions syntaxiques?

— Quel outil ai-je demandé à l'élève d'utiliser pour prouver qu'il avait bien trouvé et délimité le sujet?

— Pourquoi ai-je demandé à l'élève de préciser certains termes ou de prouver que ce qu'il disait est juste? Quel effet cela a eu sur votre compréhension?

Le retour en plénière vise à faire comprendre aux élèves l'importance de l'utilisation de termes rigoureux et précis lors d'une justification orale d'une solution à un problème grammair.

### **3.3 Enrichissement de la fiche critériée**

L'enseignant demande aux élèves de sortir leur fiche critériée. L'enseignant demande aux élèves d'ajouter dans la colonne *Opérations* « Précision du propos » et dans la colonne *Comment faire?* correspondante « Utilisation de termes précis ».

Nous suggérons aux enseignants de travailler la justification orale tout au long de l'année à raison de quelques élèves à la fois, voire un seul par cours. Un document présentant des suggestions de contexte se prêtant bien au genre de la justification orale d'une solution à un problème de grammaire se trouve en annexe. Aucune évaluation sommative n'est prévue pour la production de ce genre. Toutefois, rien n'empêche l'enseignant et les élèves de faire une évaluation formative en se servant de la fiche critériée conçue.

## 2. Justification écrite d'une solution à un problème de grammaire en 3<sup>e</sup> secondaire

### 1. Organiser et justifier le propos [2.2a, p. 20] (Textes A, B et C)<sup>20</sup>

#### 1.1 Reconnaître la structure d'une justification écrite d'une solution à un problème de grammaire à partir de textes

1.1.1 L'enseignant donne aux élèves trois justifications écrites d'un problème de grammaire, soit les textes A, B et C. Le texte A ne comporte pas d'affirmation qui indique ce qui sera justifié, le texte B ne contient pas de phrase conclusive paraphrasable en « *donc* » et le texte C présente un raisonnement incomplet. En équipe, les élèves doivent lire les trois textes et répondre aux questions suivantes<sup>21</sup> :

- Quelles sont les différences entre les structures des trois textes lus?
- Quelles sont les qualités et les défauts de chaque texte?
- Quelle structure serait la meilleure pour la justification d'un problème de grammaire à l'écrit?

#### Texte A<sup>22</sup>

**Consigne :** Rédigez une justification d'une solution à un problème de grammaire afin de justifier l'emploi de « *que* » dans la phrase suivante. Si l'emploi de « *que* » est erroné, proposez une correction et justifiez-la.<sup>23</sup>

→ La fille que je t'ai parlé est venue me voir hier soir.

#### **Justification de l'élève de 3<sup>e</sup> secondaire<sup>24</sup> :**

Il faut d'abord considérer ce que commande le verbe dans cette phrase subordonnée. Le verbe « *parler* » commande un complément indirect en « *de* » parce que dans la phrase, on parle de quelqu'un (ex. : Je t'ai parlé de la fille). Dans la phrase « Je t'ai parlé de la fille », qui est la phrase de base correspondant à la subordonnée relative « dont je t'ai

<sup>20</sup> Dans le titre des activités, l'information entre parenthèses renvoie aux textes du corpus.

<sup>21</sup> L'enseignant peut indiquer aux élèves que leurs connaissances sur la justification orale d'une solution à un problème de grammaire peuvent les aider pour répondre aux questions.

<sup>22</sup> Les textes en version imprimable se trouvent dans l'annexe 1.

<sup>23</sup> Les problèmes grammaticaux suggérés concernent des contenus qui devraient faire l'objet d'un enseignement systématique en troisième secondaire selon la *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011).

<sup>24</sup> Les justifications présentées sont fictives, donc il est probable que les élèves n'arrivent pas à de telles réponses dès leur première tentative. De plus, il ne s'agit pas de la seule réponse possible.

parlé », ce complément indirect est le GPrép « de la fille ». Il peut être pronominalisé par « de cela » (ex. : Je t'ai parlé de cela). Par conséquent, comme le verbe « parler » commande un complément indirect avec la préposition « de », le pronom relatif utilisé doit être « dont » et non « que ».

### Texte B

**Consigne :** Rédigez une justification écrite d'un problème de grammaire afin de justifier l'emploi de « dont » dans la phrase suivante. Si l'emploi de « dont » est erroné, proposez une correction et justifiez votre raisonnement.

→ Le chasseur décida par la suite de retourner à la rivière dont il connaissait.

**Justification de l'élève de 3<sup>e</sup> secondaire :**

C'est le pronom relatif « que » qui doit introduire la subordonnée relative « qu'il connaissait » et non « dont ». La phrase de base qui correspond à cette subordonnée est « Il connaissait la rivière ». Le pronom relatif « que » reprend le GN « la rivière » qui a la fonction de complément direct du verbe, puisque le verbe « connaître » commande un complément direct. Aussi, le GN « la rivière » peut être pronominalisé (ex. : Il la reconnaissait.) et encadré par « c'est...que » (ex. : C'est la rivière qu'il reconnaissait.).

### Texte C

**Consigne :** Rédigez une justification pour répondre à la question suivante.

→ Quelle phrase ne comporte pas d'erreur syntaxique?

- a) Julianne et Antoine sont allés voir le film dont je t'ai parlé.
- b) Julianne et Antoine sont allés voir le film que je t'ai parlé.

**Justification de l'élève de 3<sup>e</sup> secondaire :**

La phrase a) ne comporte pas d'erreur syntaxique, puisque c'est le pronom relatif « dont » qui doit être utilisé. La subordonnée relative « dont je t'ai parlé » est enchâssée dans la phrase « Julianne et Antoine sont allés voir le film. » La phrase de base qui correspond à cette phrase subordonnée est « Je t'ai parlé du film. » Étant donné que « dont » reprend le GPrép « du film », la phrase a) est correcte.

**1.1.2** En plénière, l'enseignant récolte les réponses des élèves aux trois questions. Il complète au besoin pour leur faire comprendre que la structure de texte la plus complète est celle-ci : la solution de la justification, l'ensemble des raisons qui justifient et une phase conclusive paraphrasable en « donc ».

**1.1.3** L'enseignant demande aux élèves d'adapter les textes A et B pour qu'ils aient la structure précédemment établie. L'enseignant fait un retour en plénière pour commenter le travail fait par les élèves.

## Exemples de réponses attendues :

Phrase introductive du texte A : *Le pronom relatif qui introduit la subordonnée relative doit être « dont » et non « que ».*<sup>25</sup>

Phrase conclusive du texte B : *Étant donné que c'est un GN complément direct du verbe qui est pronominalisé dans la subordonnée relative, il faut utiliser le pronom relatif « que ».*

### 1.2 Construire des tableaux pour recenser les moyens utilisés pour justifier le propos

1.2.1 L'enseignant amène les élèves à s'intéresser davantage à la partie où le raisonnement est exposé. À l'aide des textes A et B où le raisonnement est complet, ils remplissent un tableau semblable à celui qui suit.<sup>26</sup>

Tableau 1.1 — Découpage des raisonnements

Raisons données dans les textes	Données fournies (classes de mots, fonctions syntaxiques, etc.)	Moyens utilisés pour montrer la véracité de la donnée fournie
<i>Le verbe « parler » commande un complément indirect en « de » parce que dans la phrase, on parle de quelqu'un.</i> (Texte A)	La fonction du GPrép « de la fille »	Le régime du verbe
<i>Dans la phrase « je t'ai parlé de la fille », qui est la phrase de base correspondant à la subordonnée relative « dont je t'ai parlé », [...] (Texte A)</i>	La phrase de base correspondant à la phrase subordonnée	X
<i>[...] ce complément indirect est le GPrép « de la fille ». Il peut être pronominalisé par « de cela » (ex. : Je t'ai parlé de cela).</i> (Texte A)	La fonction du GPrép « de la fille »	La manipulation de la pronominalisation

<sup>25</sup> L'utilisation de la couleur rouge sert à mettre en évidence les modifications qui seraient apportées à un texte lors d'une réécriture.

<sup>26</sup> Les élèves pourront continuer de remplir ce tableau à partir du texte D lorsqu'ils le liront lors de l'activité 2.

<i>La phrase de base qui correspond à cette phrase subordonnée est « Il connaissait la rivière ». (Texte B)</i>	La phrase de base correspondant à la phrase subordonnée	X
<i>[...] le GN « la rivière » qui a la fonction de complément direct du verbe, puisque le verbe connaître commande un complément direct. (Texte B)</i>	La fonction du GN « la rivière »	Le régime du verbe
<i>Aussi, le GN « la rivière » peut être pronominalisé (ex. : Il la reconnaissait.) et encadré par « c'est...que » (ex. : C'est la rivière qu'il reconnaissait.). (Texte B)</i>	La fonction du GN « la rivière »	La manipulation de pronominalisation et la manipulation d'encadrement par « c'est... que »

**1.2.2** L'enseignant fait ensuite un « tableau d'éléments pour étayer le raisonnement » avec les élèves qui présente les données qui peuvent être fournies dans une justification écrite et les moyens qui peuvent être utilisés pour montrer la véracité de ses données<sup>27</sup>.

**Tableau 1.2 — Éléments pour étayer le raisonnement**

<b>Données pouvant être fournies</b>	<b>Moyens pouvant être employés pour montrer la validité</b>
les classes de mots	— les caractéristiques des classes de mots
les fonctions syntaxiques	— les manipulations syntaxiques — le régime du verbe
une règle de grammaire	X
la phrase de base correspondant à une phrase subordonnée	X

À l'activité suivante, les élèves pourront inscrire la consultation de cette grille comme stratégie pour respecter les critères de recevabilité (Activité 2, tableau 2.2).

<sup>27</sup> L'enseignant et les élèves peuvent ajouter ce qu'ils trouvent pertinent dans ce tableau. De plus, lors de l'activité 2, ils pourront y consigner de nouveaux éléments à partir du texte D.

### 1.3 Utiliser le tableau 1.2 pour améliorer le raisonnement d'un texte lacunaire

1.3.1 L'enseignant demande aux élèves d'examiner le texte C pour voir si son raisonnement est complet. Ils s'appuient sur la grille conçue précédemment et l'enseignant les guide en les questionnant :

- Y a-t-il des données manquantes dans les raisonnements?
- Des moyens peuvent-ils être ajoutés pour montrer la validité d'une donnée manquante dans les raisonnements?

1.3.2 Les élèves concluent que le texte C est lacunaire et ils doivent le réécrire pour qu'il soit complet. L'enseignant fait un retour en plénière sur la réécriture des élèves et commente le travail fait.

Exemple de réécriture attendue :

*La phrase a) ne comporte pas d'erreur syntaxique, puisque c'est le pronom relatif « dont » qui doit être utilisé. La subordonnée relative « dont je t'ai parlé » est enchâssée dans la phrase « Juliane et Antoine sont allés voir le film. » La phrase de base qui correspond à cette subordonnée est « Je t'ai parlé du film. » Le pronom relatif « dont » reprend le GPrép « du film ». **Ce GPrép a la fonction de complément indirect du verbe, étant donné que le verbe « parler » est transitif indirect et qu'on peut remplacer le GPrép du film par « de cela » (ex. : Je t'ai parlé de cela.)** Donc, étant donné que « du film » est un GPrép complément indirect du verbe, il faut utiliser le pronom relatif « dont » et non « que ».*

Il faut noter que la conclusion doit parfois être modifiée pour être cohérente avec le raisonnement réécrit.

## 2. Faciliter ou causer la recevabilité du propos [1.2a et 1.2c, p.19] (Texte D, E et F)

### 2.1 Dégager des critères de recevabilité à partir de textes

2.1.1 L'enseignant fournit aux élèves les justifications écrites D, E et F. Le texte D est jugé très recevable, tandis que les deux autres sont lacunaires. Les élèves, en équipe, doivent lire les trois textes et décider lequel est le plus recevable<sup>28</sup> en justifiant leur choix.

---

<sup>28</sup> En principe, les élèves sont censés être familiers avec la notion de recevabilité, celle-ci ayant fait l'objet d'un enseignement systématique en deuxième secondaire (MELS, 2011, p. 19). Si ce n'est pas le cas, l'enseignant doit amener les élèves à comprendre qu'un « discours recevable est un discours rationnellement acceptable » (Chartrand, 2008, p. 51).

## Texte D

**Consigne :** Rédigez une justification dans le but de prouver que « savants » s'écrit ainsi dans la phrase « Ils se considèrent savants depuis qu'ils ont trouvé la solution de ce problème. »

**Justification de l'élève de 3<sup>e</sup> secondaire :**

L'adjectif « savants » s'écrit au masculin pluriel, car il s'accorde avec le pronom « ils ». En effet, l'adjectif « savants » est un attribut du sujet, puisqu'il ne peut être ni déplacé ni effacé, et qu'il suit le verbe « se considérer », qui est un verbe attributif étant donné qu'il peut être remplacé par le verbe « être » (ex. : Ils sont savants depuis qu'ils ont trouvé la solution de ce problème). L'adjectif « savants » doit donc s'accorder avec le pronom personnel « ils », qui est toujours sujet lorsqu'il n'est pas précédé d'une préposition. Ainsi, comme le pronom en fonction sujet « ils » est masculin pluriel, et qu'il donne son genre et son nombre à l'adjectif en fonction attribut du sujet « savants », ce dernier est correctement écrit.

## Texte E (texte lacunaire)

**Consigne :** Rédigez une justification dans le but de prouver que « présidente » est bien accordé dans « La femme a été élue présidente de cette compagnie. »

**Justification de l'élève de 3<sup>e</sup> secondaire :**

« Présidente » doit être au féminin singulier, car il est l'attribut du mot « femme ». Tout d'abord, le verbe « être élu » est un verbe attributif, car il est possible de le remplacer par le verbe « être » (ex. : La femme est présidente de cette compagnie). Quant à l'adjectif « présidente », il est l'attribut pour plusieurs raisons : il se trouve juste après le verbe et il est impossible de l'effacer ou de le déplacer. Le sujet de cette phrase est « femme » parce qu'il est placé juste avant le verbe. Le mot « femme » étant au féminin singulier, « présidente » doit donc s'écrire au féminin singulier.

## Texte F (texte lacunaire)

**Consigne :** Rédigez une justification afin de prouver que « endormis » est bien accordé dans la phrase « Après avoir joué dehors, les enfants avaient l'air endormis. »

**Justification de l'élève de 3<sup>e</sup> secondaire :**

L'adjectif « endormis » s'accorde avec le nom « enfants », à cause que<sup>29</sup> le verbe « avaient l'air » peut être remplacé par le verbe « être » (ex. : Après avoir joué dehors, les enfants étaient endormis.) Par conséquent (.) le verbe « avaient l'air » est un verbe attributif. L'adjectif « endormis » est un attribut du sujet (.) puisqu'il suit le verbe attributif « avaient l'air », qu'il ne peut pas être effacé et qu'il peut être remplacé par le pronom « en » (ex. : Après avoir joué dehors, les enfants l'avaient l'air.). Ainsi (.)

<sup>29</sup> Le surlignage cyan met en évidence des erreurs de langue volontairement introduites dans ce texte pour les fins de l'activité. À noter que dans la version reproductible de ce texte en annexe, ce qui est surligné en cyan est absent.

*l'adjectif « endormis » (m.pl.) s'accorde avec le nom « enfants » (m.pl.) et prend ainsi un « s ».*

**2.1.2** En plénière, les équipes indiquent leur choix et les raisons qui le motivent. L'enseignant aide les élèves pour que ceux-ci fassent ressortir le plus de critères de recevabilité pertinents possible. L'enseignant note systématiquement les critères énoncés par les élèves au tableau<sup>30</sup>.

## **2.2 Construire un tableau des critères de recevabilité et des stratégies qui s'y rattachent**

**2.2.1** Lorsque toutes les équipes ont parlé, les élèves construisent un tableau semblable à celui ci-dessous où ils écrivent l'ensemble des critères nommés précédemment.

**2.2.2** Les élèves sont invités à donner les stratégies qu'ils croient bonnes pour respecter les critères énoncés précédemment. L'enseignant peut également en proposer. Il faut noter que des stratégies pourront être ajoutées plus tard dans le tableau.

**Tableau 2.2 — Critères de recevabilité et des stratégies qui s'y rattachent**

<b>Critères de recevabilité</b>	<b>Stratégies pour respecter les critères</b>
La véracité des informations données	— Utiliser les manipulations syntaxiques; — Vérifier dans une grammaire.
L'exposition d'un raisonnement complet	— Refaire le raisonnement au complet pour s'assurer que rien n'a été oublié; — Se mettre dans la peau du destinataire pour voir s'il a toutes les informations requises; — Consulter le tableau 1.2 sur la construction du raisonnement. <sup>31</sup>
L'utilisation rigoureuse de la terminologie grammaticale	— Concevoir une banque de mots; — Encercler les termes qui semblent flous et vérifier par la suite si on peut les remplacer par un mot plus précis.
L'utilisation de la langue standard <sup>32</sup>	— Utiliser des ouvrages de référence pour s'assurer que les règles du registre standard sont respectées.

<sup>30</sup> Voir exemples de réponse dans le tableau 2.2.

<sup>31</sup> L'enseignant peut inviter les élèves à remplir un tableau semblable au tableau 1.1 à partir du texte D pour ensuite ajouter de l'information dans le tableau 1.2.

<sup>32</sup> En ce qui concerne l'utilisation de la langue standard, l'enseignant peut parler des différences et des ressemblances entre la norme à l'écrit et la norme à l'oral.

## 2.3 Utiliser le tableau pour réécrire les textes lacunaires

**2.3.1** Les élèves doivent réécrire une des justifications lacunaires en la rendant recevable.

L'enseignant peut d'abord procéder par modelage avec l'autre texte lacunaire pour montrer aux élèves comment il se sert de la grille construite.

Exemples de réécriture attendue :

**Texte E :** *Le nom « présidente » doit être au féminin singulier, car il est le noyau du GN attribut du sujet « la femme ». Tout d'abord, le verbe « être élu » est un verbe attributif, car il est possible de le remplacer par le verbe « être » (ex. : La femme est présidente.). Quant au GN « présidente de la compagnie », dont le nom « présidente » est le noyau, il est l'attribut du sujet pour plusieurs raisons : il se trouve juste après le verbe et il est impossible de l'effacer ou de le déplacer. Le sujet de cette phrase est le GN « la femme », dont le noyau est le nom « femme », parce qu'il est possible de l'encadrer par « c'est...qui » (ex. : C'est la femme qui a été élue présidente de cette compagnie) et qu'on peut le pronominaliser par « elle » (ex. : Elle a été élue présidente de cette compagnie). Le nom « femme » étant au féminin singulier, le nom « présidente » doit donc s'écrire au féminin singulier également.*

**Texte F :** *L'adjectif « endormis » s'accorde avec le nom « enfants », puisque le verbe « avaient l'air » peut être remplacé par le verbe « être » (ex. : Après avoir joué dehors, les enfants étaient endormis.) Par conséquent, « avaient l'air » est un verbe attributif. L'adjectif « endormis » est un attribut du sujet, puisqu'il suit le verbe attributif « avaient l'air », qu'il ne peut pas être effacé et qu'il peut être remplacé par le pronom « l' » (ex. : les enfants l'avaient l'air.). Le sujet de la phrase est le GN « Les enfants », puisqu'il peut être pronominalisé (ex. : ils avaient l'air endormis.) et encadré par « c'est...qui » (ex. : C'est les enfants qui avaient l'air endormis.). Ainsi, étant donné que le sujet de la phrase donne son genre et son nombre à l'attribut du sujet, l'adjectif « endormis » s'accorde avec le nom « enfants » (m.pl.) et prend ainsi un « s ».*

**2.3.2** Une fois la réécriture complétée, l'enseignant demande à des élèves de lire leur justification réécrite et, en plénière, les élèves jugent de la recevabilité du texte en se basant sur les critères consignés dans la grille.

## 3. Utiliser la terminologie grammaticale [2.3a, p. 20] (Texte D et G)

### 3.1 Constaté l'effet de l'utilisation d'une terminologie grammaticale précise et rigoureuse

L'enseignant fait constater l'importance d'utiliser des termes précis et spécifiques à la grammaire. Pour ce faire, il donne deux versions d'une même justification écrite, soit le texte D utilisé précédemment et le texte G. Dans ce dernier, des termes vagues et non rigoureux sont utilisés. Par exemple, l'énonciateur utilise le terme « mot » au lieu

d'utiliser « pronom personnel ». Les élèves sont invités à relever les passages différents dans chacun des textes et à commenter, en plénière, l'effet de l'utilisation d'un vocabulaire précis et spécifique (ex. : plus de clarté, plus de rigueur, plus de crédibilité, etc.).

### **Texte Grammaire (texte lacunaire)**

**Consigne :** *Rédigez une justification dans le but de prouver que « savants » s'écrit ainsi dans la phrase « Ils se considèrent savants depuis qu'ils ont trouvé la solution de ce problème. »*

**Justification de l'élève de 3<sup>e</sup> secondaire :**

*« Savants » s'écrit au masculin pluriel, car il s'accorde avec le pronom « ils ». En effet, « savants » est un attribut, puisqu'il ne peut être ni déplacé ni effacé, et qu'il suit le verbe « se considérer », qui est un verbe attributif étant donné qu'il peut être remplacé par le verbe « être » (ex. : Ils sont savants depuis qu'ils ont trouvé la solution de ce problème). « Savants » doit donc s'accorder avec le mot « ils », qui est toujours sujet lorsqu'il n'est pas précédé par une préposition. Ainsi, comme le pronom « ils » est masculin pluriel, et qu'il donne son genre et son nombre à « savants », ce dernier est correctement écrit.*

### **3.2 Concevoir et utiliser une banque de mots pour utiliser la terminologie grammaticale rigoureusement<sup>33</sup>**

**3.2.1** Lors de la planification d'une justification écrite d'une solution à un problème de grammaire, les élèves doivent déterminer de quel problème il est question (ex. : la construction d'une phrase subordonnée relative en « dont »). Par la suite, ils doivent consulter une grammaire pour voir ce qu'on dit de cette notion et relever systématiquement le vocabulaire grammatical dont ils pourraient avoir besoin pour produire leur justification (ex. : groupe prépositionnel, phrase subordonnée relative, pronom relatif, P1, P2, complément indirect du verbe, etc.). Ils inscrivent la page de la grammaire consultée où ils ont trouvé le terme de façon à pouvoir s'y référer rapidement.

**3.2.2** La banque de mots constituée, les élèves procèdent à la rédaction de leur justification. Ils essaient d'utiliser de façon systématique et rigoureuse les termes de la banque de mots. Ils utilisent également les connaissances qu'ils ont déjà construites sur la justification d'un problème de grammaire à l'écrit (structure du texte et critères de recevabilité).

---

<sup>33</sup> Pour toutes les étapes de cette partie de l'activité, l'enseignant peut faire du modelage pour aider les élèves à comprendre ce qu'ils doivent faire et comment ils doivent le faire.

**3.2.3** Lors de la révision, les élèves doivent porter une attention particulière à l'utilisation du métalangage en se servant de la banque de mots, et ils doivent corriger et réécrire au besoin. L'enseignant invite les élèves à échanger leur texte et à vérifier si la terminologie grammaticale a été utilisée correctement par leurs pairs.

**3.2.4** Finalement, les élèves vont inscrire la conception d'une banque de mots comme stratégie dans la case correspondant à l'utilisation rigoureuse de la terminologie grammaticale du tableau 2.2.

#### **4. Construction de la fiche critériée du genre de la justification écrite d'une solution à un problème de grammaire et production finale**

##### **4.1 Construction de la fiche critériée**

**4.1.1** L'enseignant demande aux élèves de ressortir tous les documents qui sont rattachés à l'apprentissage de la production du genre de la justification écrite d'une solution à un problème de grammaire, soit le tableau 1.2 (Éléments pour étayer le raisonnement), le tableau 2.2 (Critères de recevabilité) et les diverses réécritures qu'ils ont faites au cours des activités précédentes.

**4.1.2** L'enseignant, en plénière, demande aux élèves de construire une fiche critériée dans laquelle seront consignées les caractéristiques importantes du genre. Les élèves se basent sur les documents qu'ils ont devant eux pour faire le travail demandé. L'enseignant aide les élèves au besoin. Voici ce à quoi pourrait ressembler la fiche critériée à créer (page suivante).

**Tableau 4.1 – Fiche critériée du genre de la justification écrite à une solution d’un problème de grammaire**

Opérations	Indices
1. Énoncer ce qui sera justifié dans le texte.	Présence d’une phrase introductive qui indique la solution trouvée au problème grammatical.
2. Étayer le raisonnement.	<p><u>Les données pouvant être fournies :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les classes de mots;</li> <li>- Les fonctions syntaxiques;</li> <li>- Une règle de grammaire;</li> <li>- La phrase de base correspondant à une phrase subordonnée.</li> </ul> <p><u>Les moyens pouvant être employés pour montrer la véracité des données fournies :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les manipulations syntaxiques;</li> <li>- Le régime des verbes;</li> <li>- Les caractéristiques des classes de mots.</li> </ul>
3. Conclure par une phrase paraphrasable en <i>donc</i> .	Présence d’une phrase conclusive qui mentionne les principales raisons données et la solution trouvée.
4. Provoquer la recevabilité en respectant les critères de recevabilité.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La véracité des informations données;</li> <li>- L’exposition d’un raisonnement complet;</li> <li>- L’utilisation rigoureuse de la terminologie grammaticale;</li> <li>- L’utilisation de la langue standard.</li> </ul>

## 4.2 Production finale

4.2.1 L'enseignant donne une consigne aux élèves afin que ceux-ci produisent une nouvelle justification écrite d'une solution à un problème de grammaire. Les élèves doivent utiliser la fiche critériée pour s'assurer de produire un texte conforme aux caractéristiques du genre demandé.

**Consigne :** Rédigez une justification écrite d'un problème de grammaire dans le but d'indiquer la fonction syntaxique de la phrase subordonnée *que tu viendrais* dans la phrase *Je me suis souvenu que tu viendrais*.

Exemple de justification attendue : La phrase subordonnée *que tu viendrais* est un complément indirect du verbe. La subordonnée complétive *que tu viendrais* peut être pronominalisée par *de cela* (ex. : Je me suis souvenu de cela.) et le verbe *se souvenir* est, dans cette phrase, transitif indirect. Ainsi, la fonction de la phrase subordonnée est complément indirect du verbe.

4.2.2 Les élèves échangent leur texte et évaluent les productions de leurs pairs en se servant de la fiche critériée comme grille d'évaluation formative. Par la suite, ils réécrivent leur texte à la lumière des commentaires reçus.

## Conclusion

La justification orale ou écrite d'une solution à un problème grammatical est un genre peu enseigné. Toutefois, les élèves sont appelés à plusieurs reprises au cours de leur scolarité à résoudre des problèmes grammaticaux et à justifier leur propos. Ainsi, il nous apparaît important d'enseigner aux élèves à raisonner grammaticalement et à justifier leur raisonnement.

Nous croyons que les apprentissages concernant le genre de la justification orale ou écrite d'une solution à un problème de grammaire doivent se faire selon une progression. C'est pourquoi cette planification se veut le reflet de ce que pourrait être le travail sur ce genre selon la *Progression des apprentissages au secondaire* (2011) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Finalement, nous faisons le pari qu'en étudiant les genres justificatifs, les élèves peuvent réaliser des apprentissages utiles pour la classe de français, mais aussi pour toutes les autres disciplines scolaires.

## Annexe 1 – Matériel reproductible

### Texte A

**Consigne :** Rédigez une justification d'une solution à un problème de grammaire afin de justifier l'emploi de *que* dans la phrase suivante ou, si l'emploi de *que* est erroné, proposez une correction et justifiez-la.

→ La fille que je t'ai parlé est venue me voir hier soir.

#### **Justification de l'élève de 3<sup>e</sup> secondaire :**

Il faut d'abord considérer ce que commande le verbe dans cette phrase subordonnée. Le verbe *parler* commande un complément indirect en *de* parce que dans la phrase, on parle de quelqu'un (ex. : *Je t'ai parlé de la fille*). Dans la phrase *je t'ai parlé de la fille*, qui est la phrase de base correspondant à la subordonnée relative *dont je t'ai parlé*, ce complément indirect est le GPrép *de la fille*. Il peut être pronominalisé par *de cela* (ex. : *Je t'ai parlé de cela*). Par conséquent, comme le verbe *parler* commande un complément indirect avec la préposition *de*, le pronom relatif utilisé doit être *dont* et non *que*.

### Texte B (texte lacunaire)

**Consigne :** Rédigez une justification d'une solution à un problème de grammaire afin de justifier l'emploi de *dont* dans la phrase suivante ou, si l'emploi de *dont* est erroné, proposez une correction et justifiez votre raisonnement.

→ Le chasseur décida par la suite de retourner à la rivière dont il connaissait.

#### **Justification de l'élève de 3<sup>e</sup> secondaire :**

C'est le pronom relatif *que* qui doit introduire la subordonnée relative *qu'il connaissait* et non *dont*. La phrase de base qui correspond à cette subordonnée est *Il connaissait la rivière*. Le pronom relatif *que* reprend le GN *la rivière* qui a la fonction de complément direct du verbe, puisque le verbe *connaître* commande un complément direct. Aussi, le GN *la rivière* peut être pronominalisé (ex. : *Il la connaissait*.) et encadré par *c'est...que* (ex. : *C'est la rivière qu'il connaissait*.).

### Texte C

**Consigne :** Rédigez une justification d'une solution à un problème de grammaire pour répondre à la question suivante.

→ Quelle phrase ne comporte pas d'erreur syntaxique?

c) Julianne et Antoine sont allés voir le film dont je t'ai parlé.

d) Julianne et Antoine sont allés voir le film que je t'ai parlé.

**Justification de l'élève de 3<sup>e</sup> secondaire :**

La phrase a) ne comporte pas d'erreur syntaxique, puisque c'est le pronom relatif *dont* qui doit être utilisé. La subordonnée relative *dont je t'ai parlé* est enchâssée dans la phrase *Juliane et Antoine sont allés voir le film*. La phrase de base qui correspond à cette subordonnée est *Je t'ai parlé du film*. Étant donné que *dont* reprend le GPrép *du film*, la phrase a) est correcte.

### Texte D (texte lacunaire)

**Consigne :** Rédigez une justification d'une solution à un problème de grammaire dans le but de prouver que *savants* s'écrit ainsi dans la phrase *Ils se considèrent savants depuis qu'ils ont trouvé la solution de ce problème*.

**Justification de l'élève de 3<sup>e</sup> secondaire :**

L'adjectif *savants* s'écrit au masculin pluriel, car il s'accorde avec le pronom *ils*. En effet, l'adjectif *savants* est un attribut du sujet, puisqu'il ne peut être ni déplacé ni effacé, et qu'il suit le verbe *se considérer comme*, qui est un verbe attributif étant donné qu'il peut être remplacé par le verbe *être* (ex. : *Ils sont savants depuis qu'ils ont trouvé la solution de ce problème*). L'adjectif *savants* doit donc s'accorder avec le pronom personnel *ils*, qui est toujours sujet. Ainsi, comme le pronom en fonction sujet *ils* est masculin pluriel, et qu'il donne son genre et son nombre à l'adjectif en fonction attribut du sujet *savants*, ce dernier est correctement écrit.

### Texte E (texte lacunaire)

**Consigne :** Rédigez une justification d'une solution à un problème de grammaire dans le but de prouver que *présidente* est bien accordé dans *La femme a été élue présidente de cette compagnie.*

#### **Justification de l'élève 3<sup>e</sup> secondaire :**

*Présidente* doit être au féminin singulier, car il est l'attribut du mot *femme*. Tout d'abord, le verbe *être élu* est un verbe attributif, car il est possible de le remplacer par le verbe *être* (ex. : *La femme est présidente de cette compagnie*). Quant à l'adjectif *présidente*, il est l'attribut pour plusieurs raisons : il se trouve juste après le verbe et il est impossible de l'effacer ou de le déplacer. Le sujet de cette phrase est *femme* parce qu'il est placé juste avant le verbe. Le mot *femme* étant au féminin singulier, *présidente* doit donc s'écrire au féminin singulier également.

### Texte F

**Consigne :** Rédigez une justification d'une solution à un problème de grammaire afin de prouver que *endormis* est bien accordé dans la phrase *Après avoir joué dehors, les enfants avaient l'air endormis.*

#### **Justification de l'élève de 3<sup>e</sup> secondaire :**

L'adjectif *endormis* s'accorde avec le nom *enfants*, à cause que le verbe *avaient l'air* peut être remplacé par le verbe *être* (ex. : *Après avoir joué dehors, les enfants étaient endormis.*) Par conséquent le verbe *avaient l'air* est un verbe attributif. L'adjectif *endormis* est un attribut du sujet puisqu'il suit le verbe attributif *avaient l'air*, qu'il ne peut pas être effacé et qu'il peut être transformé (ex. : *Après avoir joué dehors, les enfants avaient l'air de l'être.*). Ainsi l'adjectif *endormis* (m.pl.) s'accorde avec le nom *enfants* (m.pl.) et prend un *s*.

### Texte G(texte lacunaire)

**Consigne :** Rédigez une justification d'une solution à un problème de grammaire dans le but de prouver que *savants* s'écrit ainsi dans la phrase *Ils se considèrent savants depuis qu'ils ont trouvé la solution de ce problème.*

#### **Justification de l'élève de 3<sup>e</sup> secondaire :**

*Savants* s'écrit au masculin pluriel, car il s'accorde avec le pronom *ils*. En effet, *savants* est un attribut, puisqu'il ne peut être ni déplacé ni effacé, et qu'il suit le verbe *se considérer comme*, qui est un verbe attributif étant donné qu'il peut être remplacé par le verbe *être* (ex. : *Ils sont savants depuis qu'ils ont trouvé la solution de ce problème*). *Savants* doit donc s'accorder avec le mot *ils*, qui est toujours sujet. Ainsi, comme le pronom *ils* est masculin pluriel, et qu'il donne le genre et le nombre à *savants*, ce dernier est correctement écrit.

### Fiche critérée de la justification orale de la solution d'un problème de grammaire

Opérations	Comment faire?
1. Commencer par présenter le propos à justifier.	Composer une phrase de type déclaratif dans laquelle on présente sa réponse.
2. Poursuivre en présentant une justification qui soutient le propos présenté.	Sélectionner et présenter les différentes observations (classes de mots, fonctions et manipulations syntaxiques) qui appuient le propos présenté en 1.
3. Précision du propos.	Utilisation de termes précis.

### Fiche critériée de la justification écrite à une solution d'un problème de grammaire

Opérations	Comment faire?
1. Énoncer ce qui sera justifié dans le texte.	Présence d'une phrase introductive qui indique la solution trouvée au problème grammatical.
2. Étayer le raisonnement.	<p><u>Les données pouvant être fournies :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les classes de mots;</li> <li>- Les fonctions syntaxiques;</li> <li>- Une règle de grammaire;</li> <li>- La phrase de base correspondant à une phrase subordonnée.</li> </ul> <p><u>Les moyens pouvant être employés pour montrer la véracité des données fournies :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les manipulations syntaxiques;</li> <li>- Le régime des verbes;</li> <li>- Les caractéristiques des classes de mots.</li> </ul>
3. Conclure par une phrase paraphrasable en <i>donc</i> .	Présence d'une phrase conclusive qui mentionne les principales raisons données

	et la solution trouvée.
4. Provoquer la recevabilité en respectant les critères de recevabilité.	<ul style="list-style-type: none"><li>- La véracité des informations données;</li><li>- L'exposition d'un raisonnement complet;</li><li>- L'utilisation rigoureuse de la terminologie grammaticale;</li><li>- L'utilisation de la langue standard.</li></ul>

## **Annexe 2 — Contextes se prêtant bien à la production d'une justification de la solution à un problème de grammaire**

- **Ateliers de négociations graphiques**

### Description

L'atelier de négociation graphique<sup>34</sup> a été développé par Ghislaine Haas et l'Équipe GREDO de l'Université-IUFM de Bourgogne. Tout comme la dictée traditionnelle, l'ANG concerne principalement l'orthographe.

Le déroulement de cette activité est fort simple : l'enseignant dicte deux ou trois phrases à un petit groupe d'élèves (environ cinq ou six). Ces derniers doivent écrire les phrases dictées sur une grande feuille numérotée. Une fois que l'enseignant a donné la dictée à tous les petits groupes d'élèves, les feuilles sont affichées et, en plénière, les élèves doivent justifier pourquoi ils ont orthographié la phrase de telle ou telle façon. Par la suite, les élèves doivent argumenter pour déterminer quelle graphie est juste. À la fin de l'atelier, l'enseignant fait une synthèse de ce qui a été dit et montre la solution au problème grammatical.

Lors d'un ANG, l'intérêt est porté davantage sur le raisonnement des élèves que sur la réponse qu'ils donnent. Une telle activité présente un certain nombre d'avantages. Premièrement, il y a une dédramatisation de l'erreur étant donné que c'est le raisonnement qui est valorisé et non la simple réponse. Deuxièmement, l'ANG est didactiquement avantageux, puisque l'intérêt est porté davantage sur le processus et la réflexion des élèves. L'enseignant peut avoir accès aux connaissances des élèves. Troisièmement, le rythme de chacun des élèves est respecté étant donné que l'activité n'est pas interrompue dès qu'un élève donne la bonne réponse.

Pour ce qui est du rôle de l'enseignant, ce dernier doit reformuler, encourager, questionner, faire des synthèses, relancer le débat et animer l'activité tout en gardant une position neutre.

---

<sup>34</sup> Désormais ANG.

### Adaptation possible

L'ANG peut être adapté, les modalités de réalisation ne correspondant pas à tous les types de classe. Par exemple, les élèves pourraient inscrire les phrases dictées sur une feuille de façon individuelle et, par la suite, l'enseignant demande à certains élèves de présenter leur solution et de la justifier avant d'entreprendre le débat.

D'autres types d'erreurs (ex. : ponctuation et syntaxe) pourraient être analysés lors d'un ANG. Par exemple, l'enseignant pourrait demander aux élèves de choisir entre deux phrases la phrase syntaxiquement bien construite.

L'enseignant pourrait demander aux élèves de produire une justification écrite à propos du problème donné et par la suite de lire sa justification.

- **Lecture**

À la lecture d'un texte, que ce soit en plénière, en équipe ou individuellement, l'enseignant peut demander aux élèves de justifier pourquoi tel phénomène grammatical se réalise de telle façon. Par exemple, l'enseignant pourrait demander aux élèves de justifier l'emploi des virgules dans un passage d'un conte. Produire des justifications écrites et orales d'une solution d'un problème de grammaire à partir de textes lus permet aux élèves de constater comment se manifestent les phénomènes grammaticaux dans des textes et non uniquement dans des phrases décontextualisées.

- **Dictée 0 faute**

#### Description

La dictée 0 faute a été développée par Kathy Wilkinson et Marie Nadeau (Wilkinson, 2012). Cette forme de dictée est jugée plus efficace que la dictée traditionnelle pour développer la capacité des élèves à raisonner grammaticalement. L'amélioration de l'utilisation du métalangage est aussi un avantage de la dictée 0 faute.

Durant une dictée 0 faute, l'enseignant dicte des phrases et fait une pause entre chacune d'entre elles. Les élèves sont alors invités à exprimer leurs doutes sur tout ce qui leur pose problème. L'enseignant ne répond pas directement aux questionnements

exprimés, mais il aide les élèves à verbaliser leur raisonnement. Il guide les échanges entre les élèves pour qu'ils trouvent la solution. La dictée 0 faute est donc une activité réflexive qui aide les élèves à progresser dans leur compréhension de la langue.

La dictée 0 faute donne accès aux processus cognitifs des élèves qui verbalisent. L'enseignant peut ainsi entendre les conceptions erronées des élèves et mieux intervenir pour corriger le tir.

- **Productions écrites des élèves**

Description

Les productions écrites des élèves, peu importe qu'elles aient été l'objet d'une évaluation sommative ou formative, peuvent servir pour la justification d'un problème de grammaire à l'écrit. L'enseignant peut cibler une erreur commise plusieurs fois par l'élève et lui demander de corriger et de justifier à l'écrit cette correction.

L'avantage de travailler à partir des textes des élèves est que chacun peut travailler sur un problème qu'il rencontre souvent.

Adaptation possible

Dans le cas d'une production à évaluation sommative, l'enseignant peut attribuer quelques points boni pour les élèves qui réussissent à bien justifier la correction d'une erreur de leur texte.

Si l'enseignant remarque une erreur qui revient dans plusieurs copies, il peut s'en servir pour une justification d'un problème de grammaire à l'oral : il inscrit l'erreur au tableau ou projette le texte d'un élève dans lequel l'erreur a été commise, et demande aux élèves de proposer une correction et de justifier celle-ci.

## Bibliographie

CHARTRAND, S.-G. (2000). « Une pratique de communication orale : la justification de ses dires », *Québec Français*, 118, p. 46-47.

CHARTRAND, S.-G. (2008). *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>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire*. Les Publications Québec français. N° Hors série, p. 3 à 14, 51-52.

CHARTRAND, S.-G. (2012). *Document d'accompagnement DID-2022 : Rédaction de textes courants*. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, p. 134.

COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école-collège*. Paris. Delagrave, p. 80, 88, 126, 129, 135-136, 324, 354, 385 à 391.

GARCIA-DEBANC, C. (1996). « Apprendre à justifier à l'école et au collège : ruptures ou continuité? » dans *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris. Presses universitaires de France, p. 105 à 130.

HAAS, G. (Dir.) (2002) « Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique » dans *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*. Dijon. Scérén CRDP, p. 59-80.

MELS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec, site du MELS, p. 18 à 21.

WILKINSON, K. *Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire*. Archipel (Archive de publications électroniques), Université du Québec à Montréal. <http://www.archipel.uqam.ca/2597/1/M11198.pdf> [Page consultée en ligne le 10 novembre 2012], 285 p.