

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## **Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire**

### **Chercheuse principale**

Marie-Claude Boivin, Université de Montréal

### **Cochercheuse universitaire**

Reine Pinsonneault, Université du Québec à Montréal

### **Co-chercheuse partenaire du milieu**

Lynda Côté, Commission scolaire des Affluents

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université de Montréal

### **Numéro du projet de recherche**

2010-ER-136922

### **Titre de l'Action concertée**

Programme de recherche sur l'écriture 2010-2011

### **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)  
Fonds de recherche du Québec Société et Culture (FRQSC)

## Liste des annexes

ANNEXE A. Dossier de l'élève pour la rédaction du prétest.....	3
ANNEXE B. Image pour la rédaction du prétest en 4 <sup>e</sup> secondaire (volet C) .....	5
ANNEXE C. Dossier de l'élève pour la rédaction du posttest .....	6
ANNEXE D. Consignes pour la rédaction du posttest en 4 <sup>e</sup> secondaire (volet C) .....	8
ANNEXE E. Texte de la dictée pour le 1 <sup>er</sup> cycle .....	9
ANNEXE F. Texte de la dictée pour le 2 <sup>e</sup> cycle .....	10
ANNEXE G. Texte de la dictée pour le 4 <sup>e</sup> secondaire (volet C).....	11
ANNEXE H. Questionnaire sociodémographique.....	12
ANNEXE I. Principes pour les entretiens métagraphiques .....	14
ANNEXE J. Modèle du journal de bord des enseignants.....	20
ANNEXE K. Description des corpus .....	21
ANNEXE L. Tableaux de codes pour les textes .....	22
ANNEXE M. Tableau de codes spécifiques aux dictées .....	45
ANNEXE N. Compilation des contextes d'erreurs possibles dans les dictées .....	47
ANNEXE O. Portrait des erreurs grammaticales dans les textes et les dictées .....	57
ANNEXE P. Protocole pour le codage des entretiens métagraphiques .....	60
ANNEXE Q. Analyse par item pour les entretiens métagraphiques du 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire.....	63
ANNEXE R. Journée remue-méninges : feuille de route des chercheuses .....	68
ANNEXE S. Synthèse du remue-méninges avec les enseignants .....	70
ANNEXE T. Séquence didactique sur les homophones, 1 <sup>re</sup> secondaire.....	79
ANNEXE U. Exemples de textes d'élève annotés .....	108
ANNEXE V. Résultats de la mise à l'essai de la séquence didactique sur les homophones.....	110
ANNEXE W. Analyse des entretiens métagraphiques sur les homophones .....	112
ANNEXE X. Séquence didactique sur l'accord du verbe, 2 <sup>e</sup> secondaire.....	116
ANNEXE Y. Résultats de la mise à l'essai de la séquence didactique sur l'accord du verbe .....	142
ANNEXE Z. Séquence didactique sur la coordination, 3 <sup>e</sup> secondaire .....	144
ANNEXE AA. Résultats de la mise à l'essai de la séquence didactique sur la coordination.....	171
ANNEXE BB. Séquence didactique sur l'accord du participe passé avec <i>avoir</i> , 4 <sup>e</sup> secondaire .....	172
ANNEXE CC. Bibliographie complète .....	223

## **ANNEXE A. Dossier de l'élève pour la rédaction du prétest**

### **A. Consignes**

- Tu dois **écrire une histoire en t'inspirant de l'image** qui se trouve dans ton dossier. La scène représentée par l'image doit se retrouver à un moment donné dans ton histoire.

Attention: ton texte n'est **pas une simple description de l'image**, mais une histoire inspirée de la scène.

- Imagine que ton histoire sera publiée **dans un journal ou une revue** et qu'elle sera **lue par des adultes**.
- Si tu le désires, tu peux faire un plan et un brouillon de ton texte sur les feuilles mobiles.
- Tu rédigeras **la version finale de ton texte à l'encre** sur le document « version finale » (feuilles lignées).
- À la fin de chaque période, tu reposes **tous les documents dans ton dossier** et tu le remets à ton enseignant(e).

Nombre de mots, plus ou moins 50	
1 <sup>er</sup> cycle	300 mots
2 <sup>e</sup> cycle	400 mots

-

### **B. Matériel autorisé**

Dictionnaire, grammaire et recueil de conjugaison.

### **C. Temps alloué**

Le temps restant au cours d'aujourd'hui + 2 autres périodes.

## D. Image

[Image retirée dans le rapport de recherche]

© Van Allsburg, C. (1985). « Sous la moquette », *Les mystères de Harris Burdick*. L'école des loisirs.  
Reproduction autorisée.

## **ANNEXE B. Image pour la rédaction du prétest en 4<sup>e</sup> secondaire (volet C)**

[Image retirée dans le rapport de recherche]

© Say, Allen. (1996). « À la porte de la classe 4E », *Le visage de grand-père*. L'école des loisirs.  
Reproduction autorisée.

## **ANNEXE C. Dossier de l'élève pour la rédaction du posttest**

### **A. Consignes**

- Tu dois **écrire une histoire en t'inspirant de l'image** qui se trouve dans ton dossier. La scène représentée par l'image doit se retrouver à un moment donné dans ton histoire.

Attention: ton texte n'est **pas une simple description de l'image**, mais une histoire inspirée de la scène. N'essaie pas d'inclure tous les éléments de l'image, mais choisis ceux qui t'inspirent.

- Imagine que ton histoire sera publiée **dans un journal ou une revue** et qu'elle sera **lue par des adultes**.
- Si tu le désires, tu peux faire un plan et un brouillon de ton texte sur les feuilles mobiles.
- Tu rédigeras **la version finale de ton texte à l'encre** sur le document « version finale » (feuilles lignées).
- À la fin de chaque période, tu replaces **tous les documents dans ton dossier** et tu le remets à ton enseignant(e).

Nombre de mots, plus ou moins 50	
1 <sup>er</sup> cycle	300 mots
2 <sup>e</sup> cycle	400 mots

-

### **B. Matériel autorisé**

Dictionnaire, grammaire et recueil de conjugaison.

### **C. Temps alloué**

Le temps restant au cours d'aujourd'hui + 2 autres périodes.

## D. Image

[Image retirée dans le rapport de recherche]

## ANNEXE D. Consignes pour la rédaction du posttest en 4<sup>e</sup> secondaire (volet C)

### Examen d'écriture – Noël 2012

Comme tu le sais si bien, nous sommes à quelques jours de la fin du monde prévue par les Mayas et, en plus, c'est Noël... Pour terminer l'année 2012, quoi de mieux qu'un texte de circonstances. Tu vois où on s'en va ! Alors, tu devras écrire une nouvelle littéraire de **350 mots**, ayant pour **thème Noël et la fin du monde**, en classe, lors des **deux prochaines périodes et demie**. Pour y parvenir, tu devras rédiger un plan, un brouillon et **un propre**.

Laisse aller ton inspiration pour rédiger une nouvelle qui te plaît. Tu devras pour y parvenir tenir compte des caractéristiques que nous avons vues depuis le début de l'année : schéma narratif, psychologie du personnage, caractéristiques de la nouvelle, etc.

Afin de ne pas t'abandonner à ton sort et pour t'éviter l'anxiété de la page blanche, tu devras choisir au moins un élément **dans chacune des catégories qui te sont proposées**.

<b>Personnages (principal ou secondaires)</b>	<b>Époque et lieux</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Un extraterrestre qui s'est échoué sur la Terre ;</li><li>• Un ex-lutin qui cherche à se venger ;</li><li>• Un zombie qui cherche désespérément à manger ;</li><li>• Un mafioso qui est recherché par la police ;</li><li>• Un joueur de hockey (ou un autre sportif) en grève qui se retrouve loin de chez lui.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• En 2045, dans un univers terrestre futuriste ;</li><li>• En 2012, à notre époque, dans notre quartier ;</li><li>• À une époque lointaine, dans un univers merveilleux où les personnages ont des pouvoirs spéciaux ;</li><li>• Dans les années 1950, dans une ville du sud des États-Unis.</li></ul>
<b>Action principale</b>	<b>Narration</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Le personnage central vit une peine d'amour ;</li><li>• Le personnage central trouve un montant d'argent important ;</li><li>• Le personnage central décide de changer sa vie.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Un narrateur absent omniscient ;</li><li>• Un narrateur témoin qui raconte l'histoire de son ami ;</li><li>• Un narrateur présent participant qui raconte son histoire..</li></ul>
<b>Genre</b>	<b>Ton</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Vraisemblable ;</li><li>• Science-fiction ;</li><li>• Fantastique ;</li><li>• Horreur ;</li><li>• Merveilleux.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Un ton humoristique où le personnage est gaffeur ;</li><li>• Un ton dramatique où on insiste sur l'intensité des émotions ;</li><li>• Un ton neutre.</li></ul>

## ANNEXE E. Texte de la dictée pour le 1<sup>er</sup> cycle

Le 30 sept. 2011

### Consignes pour donner la dictée

À DIRE AUX ÉLÈVES :

- Je vais lire tout le texte une première fois ; ensuite je vais dicter le texte (avec la ponctuation). Je vais relire le texte **en entier** une autre fois à la fin. Je vais lire le texte **lentement**, mais si ça va trop vite, vous levez la main ; je vais ralentir ou répéter. Vous aurez du temps à la fin pour réviser et corriger votre dictée.
- [lire les consignes de leur document]

EN RÉPONSE AUX ÉLÈVES :

- En cas de questions des élèves, la réponse est : « **Écris-le comme tu penses** ».
- On peut préciser que « Vénitiens » désigne les habitants de Venise.

### Dictée pour le 1er cycle

#### Venise va-t-elle couler?

Deux guides touristiques te résument la situation. Le niveau des mers monte sur toute la planète, et Venise, l'une des plus belles villes du monde, est menacée. Située au bord de la mer, la ville est bâtie sur des pilotis en bois. Les vagues provoquées par les marées et par les bateaux à moteur ont abimé ses habitations. Celles-ci s'enfoncent et il faut veiller à ce qu'elles ne sombrent pas dans l'eau des canaux qui traversent la cité. Les Vénitiens savent que tout passe par un transport sur l'eau... Même le facteur leur distribue le courrier en bateau ! Bref, la situation les rend dépendants d'un niveau d'eau stable dans les canaux. Or, en décembre dernier, l'eau a recouvert les quais et les rues de la cité. « Dans ces moments-là, on s'adapte ! » expliquent nos sympathiques guides.

## **ANNEXE F. Texte de la dictée pour le 2<sup>e</sup> cycle**

Le 30 sept. 2011

### **Consignes pour donner la dictée**

*À DIRE AUX ÉLÈVES :*

- Je vais lire tout le texte une première fois ; ensuite je vais dicter le texte (avec la ponctuation). Je vais relire le texte **en entier** une autre fois à la fin. Je vais lire le texte **lentement**, mais si ça va trop vite, vous levez la main ; je vais ralentir ou répéter. Vous aurez du temps à la fin pour réviser et corriger votre dictée.
- [lire les consignes de leur document]

*EN RÉPONSE AUX ÉLÈVES :*

- En cas de questions des élèves, la réponse est : « **Écris-le comme tu penses** ».
- On peut préciser que « Vénitiens » désigne les habitants de Venise.

### Dictée pour le 2e cycle

#### Venise va-t-elle couler?

Deux guides touristiques te résument la situation. Le niveau des mers monte sur toute la planète, et Venise, l'une des plus belles villes du monde, est menacée. Située au bord de la mer, la ville est bâtie sur des pilotis en bois. Les vagues provoquées par les marées et par les bateaux à moteur ont abimé ses habitations. Celles-ci s'enfoncent et il faut veiller à ce qu'elles ne sombrent pas dans l'eau des canaux qui traversent la cité. Les Vénitiens savent que tout passe par un transport sur l'eau... Même le facteur leur distribue le courrier en bateau ! Bref, la situation les rend dépendants d'un niveau d'eau stable dans les canaux. Or, en décembre dernier, l'eau a recouvert les quais et les rues de la cité. « Dans ces moments-là, on s'adapte ! » expliquent nos sympathiques guides. Par exemple, on a sorti les bottes, et l'accès aux boutiques et aux maisons a été barré à l'aide de hautes planches. De plus, les passerelles surélevées que les policiers ont installées ont permis aux gens de se déplacer. Les inondations se sont multipliées depuis 1996 et certains touristes se sont même mouillé les pieds : ils ne s'étaient pas méfiés de la marée haute ! Les autorités ont mis sur pied un grand chantier : la construction de barrages mobiles aux trois entrées de la ville bat son plein.

## **ANNEXE G. Texte de la dictée pour le 4<sup>e</sup> secondaire (volet C)**

Le 18 octobre 2012

### **Consignes pour donner la dictée**

*À DIRE AUX ÉLÈVES :*

- Je vais lire tout le texte une première fois ; ensuite je vais dicter le texte (avec la ponctuation). Je vais relire le texte **en entier** une autre fois à la fin. Je vais lire le texte **lentement**, mais si ça va trop vite, vous levez la main ; je vais ralentir ou répéter. Vous aurez du temps à la fin pour réviser et corriger votre dictée.
- [lire les consignes de leur document]

*EN RÉPONSE AUX ÉLÈVES :*

- En cas de questions des élèves, la réponse est : « **Écris-le comme tu penses** ».
- On peut préciser que « Vénitiens » désigne les habitants de Venise.

### Dictée pour le 4<sup>e</sup> sec. Venise va-t-elle couler?

Deux guides touristiques vous ont résumé la situation dans ce qui suit. Le niveau des mers a monté sur toute la planète, et Venise, l'une des plus belles villes du monde, est menacée. Située au bord de la mer, la ville est bâtie sur des pilotis en bois. Les vagues qu'ont provoquées les bateaux à moteur ont abimé ses habitations. Celles-ci se sont enfoncées, et il a fallu veiller à ce qu'elles ne sombrent pas dans l'eau des canaux qui traversent la cité. Les Vénitiens savent que tout passe par un transport sur l'eau... Les facteurs, on les a même vus distribuer le courrier en bateau! Bref, les habitants de Venise ont dû s'adapter. La situation les a rendus dépendants d'un niveau d'eau stable dans les canaux. Or, en décembre dernier, l'eau a recouvert les quais et les rues de la cité. Certains touristes se sont même mouillé les pieds : ils ne s'étaient pas méfiés de la marée haute! Les habitants ont sorti leurs bottes, et l'accès aux boutiques et aux maisons a été barré à l'aide de hautes planches. Les grands travaux que les autorités ont réalisés ont duré longtemps. Les barrages qu'on a vu construire étaient nombreux. De plus, les passerelles surélevées que les policiers ont installées ont permis aux gens de se déplacer. Que les inondations se multiplieraient, les scientifiques l'avaient prévu depuis plusieurs années.

## ANNEXE H. Questionnaire sociodémographique

Code : \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_

1. Ton nom : \_\_\_\_\_
2. Ta date de naissance : \_\_\_\_\_
3. Ton sexe : \_\_\_\_\_
4. Quelle est la première langue que tu as apprise ? \_\_\_\_\_
5. Quelle est la langue qui est parlée à la maison (ou quelles sont les langues qui sont parlées à la maison) ? \_\_\_\_\_
6. Coche toutes les années où tu as fréquenté l'école en français :
  - la 1<sup>re</sup> année du primaire
  - la 2<sup>e</sup> année du primaire
  - la 3<sup>e</sup> année du primaire
  - la 4<sup>e</sup> année du primaire
  - la 5<sup>e</sup> année du primaire
  - la 6<sup>e</sup> année du primaire
  - la 1<sup>re</sup> année du secondaire
  - la 2<sup>e</sup> année du secondaire
  - la 3<sup>e</sup> année du secondaire
  - la 4<sup>e</sup> année du secondaire
  - la 5<sup>e</sup> année du secondaire
7. Quelle est la première langue que ton père a apprise ? \_\_\_\_\_
8. Quelle est la première langue que ta mère a apprise ? \_\_\_\_\_
9. Complète le tableau qui suit.

Tu aimes...	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
la lecture					
la télévision					
l'écriture					
l'Internet					
la grammaire					
le sport					

10. Es-tu abonné à une revue (ou plus) :
  - oui
  - non

Si non, aimerais-tu l'être ?

oui

non

11. As-tu une bibliothèque dans ta chambre ?

oui

non

12. Lis-tu un livre en ce moment ?

oui

non

Si oui, quel est son titre ? \_\_\_\_\_

13. Vas-tu à une bibliothèque pour emprunter des livres ?

oui

non

14. Quel livre conseillerais-tu à un ami de ton âge ? \_\_\_\_\_

15. Complète le tableau qui suit :

<b>Parmi tes lectures, tu aimes les...</b>	<b>pas du tout</b>	<b>un peu</b>	<b>moyenne-ment</b>	<b>beaucoup</b>	<b>énormément</b>
albums de jeunesse					
romans					
journaux					
livres scolaires					
bandes dessinées					

16. Est-ce que tu écris en dehors de l'école ?

oui

non

Si oui, coche ce que tu écris :

courriels

journal intime

histoires

poèmes

autre

# **ANNEXE I. Principes pour les entretiens métagraphiques**

*Document mis à jour le 5 octobre 2011*

## **ENTRETIENS MÉTAGRAPHIQUES**

### **1. Principes généraux pour la méthodologie et l'interaction avec l'interviewé**

#### Échantillon :

Il faut choisir des élèves qui ne sont pas « terrorisés » par l'adulte chercheur, mais pas nécessairement les plus bavards non plus. Dans chaque groupe, nous prendrons deux élèves forts, deux moyens et deux faibles selon les observations et conseils de l'enseignant(e).

#### Avant l'entretien

- lire le texte et préparer nos questions en fonction de la liste de notions (liste contenant les éléments à aborder ainsi que des exemples de questions permettant d'obtenir les informations désirées);
  - faire deux lectures du texte:
    - 1<sup>re</sup> : porter attention à la macrostructure, aspects textuels et syntaxe
    - 2<sup>e</sup> : porter attention à la microstructure, le code linguistique
- noter les numéros des lignes où se trouvent les éléments qui feront l'objet de questions;

#### Déroulement de l'entretien

- présentation à l'élève : établir le contact, se présenter et préciser le but de l'entretien;
- questions sur les actions en cours de rédaction de texte, le code linguistique (les accords dans le GN, les accords régis par le sujet, les accords régis par le CD, la syntaxe, la ponctuation, les homophones) et la grammaire textuelle.
- La liste sert d'aide-mémoire afin de ne pas oublier de poser des questions sur des notions essentielles, mais elle n'est pas limitative. Le chercheur demeure libre de poser les questions pertinentes selon le texte observé et l'échange en cours.
- L'entretien est enregistré alors le chercheur n'a pas besoin de prendre de notes durant la période de questions. Ainsi, la conversation demeure plus naturelle et rien ne peut être oublié, car les entretiens sont ensuite transcrits à l'ordinateur sous forme de verbatim.

Moment : environ une heure après la production écrite pour nous laisser le temps de lire le texte, de préparer nos questions et aussi laisser un temps de repos à l'élève.

Durée : environ 15 minutes

### **2. Définition / objectif :**

Accéder au raisonnement derrière les choix orthographiques, syntaxiques et textuels de jeunes scripteurs.

« Les commentaires métagraphiques désignent les explications, libres ou sollicitées, que donnent les enfants pour justifier leurs options graphiques; ils fournissent des indices externes du raisonnement métalinguistique produit lors de l'écriture. » (Jaffré, 2003)

« Il s'agit d'amener [les élèves] à objectiver la façon dont ils résolvent leurs problèmes orthographiques, au cours d'un échange qui doit tenir plus de l'écoute active que de la maïeutique socratique. » (Cordary, 2010)

### **3. Présentation à l'élève**

Avant de commencer l'entretien en soi, il faut :

- mettre l'élève en confiance en établissant le contact avec lui;
- lui expliquer ce qui lui sera demandé et ce qui est attendu de lui;
- lui expliquer pourquoi l'entretien sera enregistré.

Au début de l'enregistrement : ne pas oublier de préciser le volet, s'il s'agit du pré ou du posttest, le nom de l'élève, le secondaire et le nom de l'enseignant(e).

Pour commencer notre entretien :

*Bonjour. Ça va bien? Je voulais te rencontrer pour discuter avec toi et savoir ce qui s'est passé dans ta tête pendant que tu écrivais ton texte. Je vais donc te poser des questions sur ton texte, et aussi sur des mots et des phrases en particulier.*

*Il est très important que tu répondes selon ce tu penses vraiment. Ne te gêne surtout pas pour réfléchir à voix haute pendant que tu cherches les réponses à mes questions. Dis-moi tout ce qui te vient en tête. N'aie aucune crainte : il n'y a pas de mauvaise réponse aux questions que je vais te poser et tu ne seras pas évalué(e) sur ce que tu me diras. Et, si jamais tu as besoin de relire un passage de ton texte pour mieux me répondre, tu peux en prendre le temps.*

*Aussi, c'est très important que tu saches que ce n'est pas parce que je te pose une question sur un mot qu'il est nécessairement mal écrit. Je peux te poser des questions autant par rapport à des erreurs qu'à des bons coups que tu as faits, mais je ne te le dirai pas. L'important, c'est que je comprenne pourquoi tu as choisi de l'écrire comme ça.*

*D'accord? As-tu des questions? Alors, on commence!*

*Comment as-tu procédé pour ta rédaction? As-tu fait un plan? As-tu fait un brouillon? As-tu eu le temps de réviser ton texte?*

*Si l'élève répond « oui » : As-tu consulté des ouvrages de référence pour réviser ton texte? Lesquels? Que cherchais-tu? As-tu trouvé la réponse à ce que tu cherchais?*

*Pendant la rédaction, est-ce qu'il y a des choses que tu as trouvées particulièrement faciles? Est-ce qu'il y a des choses que tu as trouvées particulièrement difficiles? Est-ce qu'il ya des parties sur lesquelles tu as passé plus de temps?*

Il est important de s'adapter au comportement de l'interviewé : (Vermersch, 2010, p.111)

- «[...] si l'interviewé parle lentement et que l'intervieweur a, lui, un rythme rapide, le conduisant à répéter ses questions, il peut, sans s'en rendre compte, bloquer son interlocuteur dans la verbalisation. »
- Il faut donc faire attention :
  - au rythme et au ton de la voix;
  - à l'accord postural et à la gestualité.

#### 4. Principes généraux pour la formulation des questions

- Les raisonnements concernant les bons coups sont aussi importants que ceux concernant des erreurs présentes dans le texte. Il faut trouver un équilibre entre les deux.
- Avoir une utilisation très minimale du métalangage, c'est-à-dire rester le plus neutre possible pour ne pas « mettre les mots dans la bouche de l'élève ».
  - Par exemple, ne pas parler en termes d'accord, mais selon les lettres présentes.
    - *Tu as choisi de mettre « nt » à la fin de « vendent » : pourquoi?*
- Forme de questions à privilégier : faire un constat + demander « Pourquoi? »/ « Peux-tu m'expliquer... »
  - On peut commencer nos phrases par *Je remarque que...* et faire un constat sur la longueur de la phrase, le nombre de mots, les signes de ponctuation utilisés, etc.
    - *Je remarque que ta phrase est très (assez, pas mal) longue...*
    - LAISSER DU TEMPS À L'ÉLÈVE POUR RÉAGIR
    - SI PAS DE RÉACTION, ENCHAINER : *Peux-tu m'expliquer pourquoi tu as choisi d'écrire cette phrase comme ça?*
- Utiliser des formules d'ouverture puis des questions de relance plus spécifiques.
  - Par exemple, on peut lire la phrase visée par la question à voix haute ou la faire lire par l'élève puis lui demander :
    - *Comment trouves-tu cette phrase?*
    - *Est-ce que tu as un moyen de savoir si ta phrase est correcte? Lequel?*
- Ne pas finir la phrase de l'élève à sa place.
- Ne pas reformuler les propos de l'élève.
  - Par contre, on peut synthétiser un ensemble de ses réponses si cela nous amène à lui poser de nouvelles questions.
- Faire attention à la transition entre les questions :
  - Il ne faut pas donner de rétroaction à l'élève sur la réponse qu'il vient de donner pour ne pas influencer ses prochaines réponses.
  - Par exemple répondre:
    - *D'accord. / Je comprends. / C'est clair.*
    - *As-tu quelque chose à ajouter?*

- Et non : *Très bien! / Excellent! / Super! / C'est bon!*
- Faire attention à la distinction entre les questions portant sur le contenu et celles portant sur la forme.
  - Par exemple, demander :
    - *Est-ce que tu trouves que cette phrase est bien construite? Pourquoi?*
  - Et non :
    - *Qu'est-ce que tu voulais dire par cette phrase? Quelle était ton idée?*
- Parler des traces laissées par l'élève dans le texte :
  - *Je remarque que tu as corrigé ce mot X. Pourquoi l'as-tu changé?*
- Ne pas oublier de dire le numéro de la ligne où se trouve la notion questionnée.

## 5. Exemples de dialogue :

- #1 : à propos d'une phrase longue
  - Élève: *Je trouve qu'il y a trop d'idées dans ma phrase.*
  - RELANCE POSSIBLE : *Qu'est-ce que tu veux dire par là? / Sur quoi tu te bases pour dire qu'il y a trop d'idées?, etc.*
  - ESSAYER DE L'AMENER À LA SYNTAXE ET DE L'ÉLOIGNER DES « IDÉES »
- #2 : à propos d'une phrase longue
  - Élève : *Ma phrase est ben trop longue.*
  - RELANCE POSSIBLE : *Qu'est-ce que tu changerais dans ta phrase ?*
  - Élève reprend la phrase et fait des coupures en lisant. (PAS BEAUCOUP DE MÉTA DANS LA RÉPONSE DE L'ÉLÈVE, ELLE « FAIT » MAIS EXPLIQUE PEU, SAUF P.R. AUX « IDÉES »)
  - RELANCE POSSIBLE : *OK, tu m'as montré tes changements. Peux-tu m'expliquer **ce que tu as fait** pour les faire?/ « comment » tu as fait pour les faire ?*
- #3 : pronom
  - QUESTION: *C'est quoi, « il » (à la ligne X)?*
  - Élève : *« Il », c'est les acheteurs, c'est les destinataires.*
  - RELANCE POSSIBLE : *Comment tu fais pour savoir c'est quoi « il »? (As-tu un moyen pour le savoir ?)*
- #4 : homophone
  - QUESTION : *Le mot X se termine par « é », Peux-tu m'expliquer pourquoi tu as fait ce choix?*
  - Élève: *J'ai « fait » mordre/mordu.*
  - RELANCE POSSIBLE 1 : *Peux-tu me montrer comment tu « fais » mordre/mordu?*
  - RELANCE POSSIBLE 2 : *Peux-tu M'EXPLIQUER à quoi cela sert de « faire » mordre/mordu ?*

## 6. Grille de notions à aborder dans les entretiens métagraphiques

Document mis à jour le 5 octobre 2011

CATÉGORIES / PRÉCISIONS		EXEMPLE DE QUESTIONS
Accords dans le GN		<i>Tu as choisi de mettre LETTRES à la fin du mot X : peux-tu m'expliquer ton choix?</i>
Accords régis par le sujet		<i>As-tu un moyen de savoir s'il faut mettre un « s » ou non à un mot? Est-ce qu'il y a un mot dans la phrase que tu as regardé plus que les autres et qui t'a aidé à écrire ton mot comme ça?</i>
Accords régis par le CD		<i>Le mot X se termine par « é », Peux-tu m'expliquer pourquoi tu as fait ce choix? Peux-tu me montrer comment tu « fais » mordre/mordu? / Peux-tu M'EXPLIQUER à quoi cela sert de « faire » mordre/mordu ?</i>
Homophones		<i>Il y a d'autres manières d'écrire MOT, pourquoi as-tu écrit M-O-T? Je remarque que tu as écrit le mot X. Est-ce que tu connais une autre manière d'écrire ce mot? Pourquoi as-tu choisi cette forme-là? (approche neutre pour les homophones moins fréquents)</i>
Syntaxe	grammaticalité des phrases	<i>Peux-tu relire cette phrase? Est-ce une phrase bien construite selon toi? Qu'est-ce qui te permet de dire qu'elle est correcte? Qu'est-ce que tu changerais dans ta phrase ? OK, tu m'as montré tes changements. Peux-tu m'expliquer <b>ce que tu as fait pour les faire?</b> / « Comment » tu as fait pour les faire ? Est-ce que cette phrase a été difficile à écrire? Est-ce que tu as un moyen de savoir si ta phrase est correcte?</i>
	construction des phrases complexes	<i>Elle est longue cette phrase! (TEMPS DE RÉACTION, RELANCE) Quand tu as écrit cette phrase, est-ce que tu l'as révisée? À propos d'une phrase longue:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Peux-tu me relire cette phrase?</i></li> <li>• <i>É: « Je trouve qu'il y a trop d'idées dans ma phrase. »</i></li> <li>• <i>Qu'est-ce que tu veux dire par là? / Sur quoi tu te bases pour dire qu'il y a trop d'idées?, etc.</i></li> <li>• <i>(ESSAYER DE L'AMENER À LA SYNTAXE ET DE L'ÉLOIGNER DES « IDÉES »)</i></li> </ul>

	choix des pronoms	<i>À la ligne X, c'est qui / quoi PRONOM? (Ici, tu as écrit PRONOM. Qu'est-ce qu'il veut dire?) Comment tu fais pour savoir c'est quoi « il »? (As-tu un moyen pour le savoir ?) Est-ce qu'il y aurait un autre moyen d'exprimer ton idée dans écrire le mot X?</i>
	utilisation des prépositions	<i>Faire des propositions de prépositions alternatives en contexte : Ici, tu aurais pu écrire X, Y ou Z. Pourquoi as-tu choisi cette forme?</i>
	choix du mode	<i>Faire des propositions de temps de verbes : Ici, tu aurais pu écrire X, Y ou Z. Pourquoi as-tu choisi cette forme?</i>
<b>Ponctuation</b>	virgule	<i>Supposons que je te donne une virgule. Est-ce que tu serais capable de la placer quelque part dans cette phrase? / As-tu un moyen pour savoir quand il faut utiliser la virgule dans une phrase?</i>
	points (. ! ?), :, ; et autres signes	<i>Je vois que tu as choisi de placer ce signe (X) ici. Pourquoi? À quoi sert-il?</i>
<b>Grammaire textuelle</b>	marqueurs de relation et organisateurs textuels	<i>Faire des propositions de marqueurs ou d'organismes alternatifs en contexte : Ici, tu aurais pu écrire X, Y ou Z. Pourquoi as-tu choisi ce mot/groupe de mots?</i>
	chaîne de désignation (pronoms de reprise)	<i>Qui/que représente le PRONOM?</i>
	concordance des temps verbaux	<i>Faire des propositions du verbe conjugué à d'autres temps : Ici, tu aurais pu écrire X, Y ou Z. Pourquoi as-tu choisi cette forme?</i>

## ANNEXE J. Modèle du journal de bord des enseignants

Journal de bord

Séquence didactique :

Expérimentée par :

Niveau :

*Ce journal de bord vise à documenter les conditions d'enseignement de la grammaire nouvelle permettant un bon apprentissage des connaissances grammaticales chez élèves et favorisant le transfert de ces connaissances en situation d'écriture. Chaque page de ce journal de bord vise une activité de la séquence didactique.*

Titre de l'activité : \_\_\_\_\_

### 1. Globalement, est-ce que l'activité s'est bien déroulée ?

Oui          Non                                  Plus ou moins

### 2. Si l'activité a bien fonctionné, ou pour les aspects qui ont bien fonctionné, à quoi attribuez-vous ce bon fonctionnement ?

<b>élèves</b> <input type="checkbox"/> Connaissances antérieures <input type="checkbox"/> Perception de pertinence de l'apprentissage <input type="checkbox"/>	<b>enseignant</b> <input type="checkbox"/> Maitrise des contenus <input type="checkbox"/> Interventions spécifiques (lesquelles ?) <input type="checkbox"/>
<b>contenu</b> <input type="checkbox"/> Adéquation du contenu <input type="checkbox"/> Planification (ordre) <input type="checkbox"/> Quantité de contenu <input type="checkbox"/>	<b>choix didactiques</b> <input type="checkbox"/> Type d'activité/démarche employée <input type="checkbox"/> Regroupements de travail (préciser) <input type="checkbox"/>

*ajouts ou précisions*

---



---

### 3. S'il y a eu des problèmes ou des difficultés, à quoi les attribuez-vous ?

<b>élèves</b> <input type="checkbox"/> Connaissances antérieures <input type="checkbox"/> Perception de pertinence de l'apprentissage <input type="checkbox"/>	<b>enseignant</b> <input type="checkbox"/> Maitrise des contenus <input type="checkbox"/> Interventions spécifiques (lesquelles ?) <input type="checkbox"/>
<b>contenu</b> <input type="checkbox"/> Adéquation du contenu <input type="checkbox"/> Planification (ordre) <input type="checkbox"/> Quantité de contenu <input type="checkbox"/>	<b>choix didactiques</b> <input type="checkbox"/> Type d'activité/démarche employée <input type="checkbox"/> Regroupements de travail (préciser) <input type="checkbox"/>

*ajouts ou précisions*

---



---

### 4. À l'avenir...

à reprendre	à éviter	à essayer
-------------	----------	-----------

## ANNEXE K. Description des corpus

### Corpus du volet A

Automne 2010

instrument	S1	S2	S3	S4	S5
Textes (136)	27	26	24	30	29
dictées (139)	26	27	27	28	31
entretiens métagraphiques (29)	5	6	6	6	6
remue-méninges	Rencontre des 5 enseignants des classes de sec. 1 à 5 avec l'équipe de recherche. (annexes R et S)				

### Corpus du volet C

Les dates sont indiquées selon le modèle mois.année pour chaque niveau scolaire. Le total pour chaque instrument figure entre parenthèses.

instrument	groupe	moment	S1 (gr.1)		S1 (gr.2)		S2		S3		S4	
			Nbr.	Date	Nbr.	Date	Nbr.	Date	Nbr.	Date	Nbr.	Date
Textes (516)	expér. (267)	prétest	26	03.11	34	03.12	23	10.11	24	04.12	28	10.12
		posttest	26	04.11	34	05.12	23	11.11	24	04.12	25	12.12
	témoïn (249)	prétest	24	03.11	31	03.12	23	12.11	22	04.12	24	10.12
		posttest	24	04.11	31	05.12	23	03.12	22	04.12	25	12.12
Dictées (278)	expér. (128)	prétest	∅	03.11	∅		22	10.11	∅		28	10.12
		posttest	27	04.11			22	11.11			29	11.12
	témoïn (150)	prétest	29	03.11			22	10.11			25	10.12
		posttest	28	04.11			22	03.12			24	11.12
entretiens métagraphiques (112)	expér. (52)	prétest	5	03.11	6	03.12	4	10.12	5	04.12	6	10.12
		posttest	5	04.11	6	05.12	4	11.12	5	04.12	6	12.12
	témoïn (60)	prétest	6	03.11	6	03.12	6	12.11	6	04.12	6	10.12
		posttest	6	04.11	6	05.12	6	03.12	6	04.12	6	12.12
JdeB	expér.	déroulement	✓	Du	✓	Du	✓	Du	partiel	04.12	N.D.	Du
CR tél.	expér.	déroulement	✓	03.11	✓	03.12	✓	10.11			✓	10.12
Films	expér.	déroulement	✓	au	✓	au	✓	au			12.11	✓

## **ANNEXE L. Tableaux de codes pour les textes**

Projet de recherche sur la grammaire et l'écriture  
Marie-Claude Boivin et Reine Pinsonneault  
Document à jour au 22 octobre 2013

---

Chaque catégorie de niveau 1 fait l'objet d'un tableau.

<b>1. Données sociodémographiques</b> .....	<b>23</b>
<b>2. Lexique</b> .....	<b>24</b>
<b>3. Morphologie</b> .....	<b>24</b>
<b>4. Orthographe grammaticale</b> .....	<b>25</b>
<b>5. Orthographe lexicale</b> .....	<b>29</b>
<b>6. Syntaxe</b> .....	<b>30</b>
<b>7. Texte (grammaire textuelle)</b> .....	<b>42</b>
<b>8. Autres</b> .....	<b>44</b>

Pour citer ce document :

Boivin, M. C. et Pinsonneault, R. (2013). Tableaux de codes pour les textes. Manuscrit, Projet de recherche *Un modèle pour l'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture* (FQRSC). Université de Montréal et UQAM, 22 pages.

## 1. Données sociodémographiques

niveau 2	niveau 3	exemples	code
école (E)	Nom de l'école	<b>N</b> -1-01-M-f	aDS E N
langue maternelle	autre (n)	L-1-01-M- <b>n</b>	aDS L autre
	français (f)	T-2-01-F-f	aDS L fr
niveau	5	J- <b>5</b> -23-M-f	aDS N cinq
	2	T- <b>2</b> -01-F-f	aDS N deux
	4	J- <b>4</b> -23-M-f	aDS N quatre
	3	L- <b>3</b> -23-M-f	aDS N trois
	1	L-1-01-M-n	aDS N un
sexe	féminin (F)	T-2-01-F-f	aDS S F
	masculin (M)	L-1-01- <b>M</b> -n	aDS S M
test	prétest	<b>pre</b> _L-1-01-M-n	aDS T pre
	posttest	<b>post</b> _L-1-01-M-n	aDS T post

## 2. Lexique

Remarque<sup>i</sup>

niveau 2	description	exemple	code
autres erreurs	- anglicisme, pléonasme - mauvais emploi d'un terme selon le sens	*prendre une marche *rêver sa vie *L'entrepôt a eu un <b>accident</b> . *il se rendit <b>contre</b>	LEX autres
langue familière	<u>Remarque</u> <sup>ii</sup>	*il y a <b>pu</b> de lumière/il n'y a plus de lumière * <b>j'ai été</b> /je suis allé *ce qu'il aura <b>de besoin</b>	LEX fam

## 3. Morphologie

niveau 2	description	exemple	code
participe passé ou adjectif	- absence de la consonne finale du PP ou de l'accent final à la forme masculin singulier; - forme sonore erronée pour le PP, incluant les PP en emploi adjectival.	*l'homme <b>assi</b> sur sa chaise *De plus, les passerelles surélevées que les policiers ont installées ont <b>permi</b> aux gens de se déplacer. *un homme <b>vêtit</b> / vêtu *il a <b>aime</b>	MORPHO PP/adj
passé simple	forme sonore erronée pour le passé simple	*elle <b>prena</b> *il <b>reconnaissa</b> *il <b>vue</b> *il <b>voya</b>	MORPHO PS

<sup>i</sup> Ne compter une même erreur de lexique qu'une seule fois par texte.

<sup>ii</sup> Ce code peut avoir été utilisé en double codage, par exemple avec le code OL autres.

## 4. Orthographe grammaticale

niveau 2	niveau 3	description	exemple	code
autres erreurs	toute autre erreur d'orthographe grammaticale	par exemple, erreur d'accord de l'adverbe <i>tout</i> non visée par les codes OG CD/SU receveur erroné	*Les animaux c'était <b>toute</b> sauvés. *Les filles sont <b>tout</b> gentilles. (ex. fictif) *La voie continue de nous <b>lires</b> l'histoire. *Ils continuèrent les deux <b>ensembles</b> .	OG autres
accord régi par le CD <sup>iii</sup>	mauvais accord de l'attribut du CD		*Cela les rends <b>dépendant</b> de...	OG CD Attr
	PP avec <i>avoir</i> accordé avec le CD placé après le verbe		*On a <b>aperçue</b> une ombre.	OG CD PPavoir accord CD apres
	toute autre marque d'accord ou consonne finale erronée du PP avec <i>avoir</i>		*Ils ont <b>entendue</b> un bruit étrange. *On a <b>sortient/sortie/sortis</b> les bottes. *elle a <b>prit</b> *l'eau a <b>recouvère</b> *il a <b>eux</b>	OG CD PPavoir accord errone autres
	PP avec <i>avoir</i> accordé avec le sujet		*Elle a <b>perdue</b>	OG CD PPavoir accorde sujet
	PP avec <i>avoir</i> accordé avec le CI pronominalisé		*Il m'a <b>demandée</b> ... (où le <i>m'</i> fait référence à un GN féminin)	OG CD PPavoir CI pronom
	PP avec <i>avoir</i> (absence d'accord)		*Les filles qu'elle a <b>vu</b> .	OG CD PPavoir sans accord
	absence ou erreur de marque d'accord sur le PP d'un verbe pronominal dont l'accord est régi par le CD		*Ils se sont <b>rencontré</b> . *Certains touristes se sont même <b>mouillés</b> les pieds.	OG CD PPpronominal
	marque d'accord du CD sur un mot qui ne devrait pas recevoir de marque d'accord du CD		*[...] les faire <b>partirs</b> . *Les barrages qu'on a vu <b>construies</b> [...] *Les facteurs, ont les a <b>mêmes</b> vu distribuer le courrier en bateau! *Je fis <b>sortirent</b> toute la classe ainsi que le professeure.	OG CD receveur errone

<sup>iii</sup> Si le CD placé après le participe passé et le sujet ont les mêmes traits morphologiques, considérer le sujet comme le donneur d'accord (erroné) le plus plausible.

accord dans le GN	accord de l'adjectif	en genre	* <b>vieille</b> homme *les vagues <b>provoqués</b> *les vagues <b>provoquers</b> (+ code S H inf/pp adj) *l'homme <b>assit</b> sur son fauteuil	OG GN adjectif genre
		en nombre	*les vagues <b>provoquée</b>	OG GN adjectif nombre
	accord du déterminant	en genre et en nombre pour un déterminant <sup>iv</sup>	* <b>cet</b> blague * <b>un</b> longue descente *situé <b>aux</b> bord de la mer * <b>quatre</b> s rues * <b>chaques</b> jour	OG GN déterminant
	accord dans la chaîne Det-Adj-nom effectué sur une base erronée		*une aire fraîche *une belle escalier * <b>Leurs deuxièmes tentatives</b> n'a pas marché	OG GN chaîne
	absence de marque du pluriel sur le noyau ou marque de trop		*les <b>avants-midi</b> *Le facteur leur distribue le courrier en <b>bateaux</b> . *Ils ont mis sur <b>pieds</b> ... *La construction [...]bas sont <b>pleins</b> . *Les <b>Daltons</b>  <u>Ne codifier qu'une seule erreur<sup>v</sup> :</u> * <b>chaques jours</b> *un beau <b>bateaux</b> *Il a passé de <b>bon moment</b> en sa compagnie. * <b>au humain</b> d'Europe * <b>au porte</b> de Québec *il joue au <b>bille</b>	OG GN noyau
	accord du prédéterminant ( <i>tout</i> ) <sup>vi</sup>		* <b>toute</b> les personnes	OG GN predet
	absence ou présence d'une marque d'accord erronée sur un nom à l'intérieur d'un GPrép ou d'un GN complément du nom		*des montres en <b>ors</b> *des bateaux à <b>moteurs</b> *ces fins de <b>semaines</b> *les boîtes en <b>conserves</b> *Martin et Léon, <b>chanteur (...)</b>	OG GN receveur errone

<sup>iv</sup> À distinguer du code OG GN chaîne

<sup>v</sup> On code l'erreur sur le noyau et on ignore l'erreur sur le déterminant ou sur l'adjectif.

<sup>vi</sup> À ne pas confondre avec les erreurs relatives au *tout* et au *tous* lorsqu'en position pronom (codées S H autres).

			*coffre à <b>crayon</b> *une clé à <b>message</b>	
accord sujet	accord erroné ou manquant de l'attribut du sujet		*Plusieur animal... qui était rendu <b>agressif</b> ... *Pierre était <b>embarrassée</b> . *la ville est <b>bâtit</b>	OG Su Attr
	accord erroné ou manquant du participe passé employé dans une participiale		* <b>Rendu</b> à la maison, la fillette... * <b>Situé</b> au bord de la mer, la ville est bâtie sur des pilotis en bois. * <b>Assit</b> sur son canapé, il ...	OG Su participiale
	PP avec être	sans sujet réalisé	*Étant <b>partis</b> le chercher, la famille...	OG Su PPetre sujet non realise
		avec sujet réalisé	*nous sommes <b>parti</b> *l'accès aux boutiques et aux maisons a été <b>barrée</b>	OG Su PPetre sujet realise
	absence ou erreur de marque d'accord sur le PP d'un verbe pronom. dont l'accord est régi par le sujet		*Cette histoire s'est <b>passé</b> ...	OG Su PPpronominal
	marque d'accord du sujet sur un mot qui ne devrait pas recevoir de marque d'accord du sujet	Par exemple : - verbe à l'infinitif « accordé » avec le sujet; - adverbe « accordé » avec le sujet	*Ils étaient tristes de ne pas pouvoir se <b>revoient</b> . *Ils le regardent <b>crochent</b> . *Ils partir à <b>rirent</b> . *Ils parlent <b>forts</b> . *certains touristes se sont <b>mêmes</b> mouillé les pieds	OG Su receveur errone
	accord du verbe	La désinence verbale est <b>absente</b> Remarque <sup>vii</sup>	*on <b>par</b> *il <b>eu</b> *il <b>parti</b> *le facteur leur <b>distribu</b> le courrier *les Vénitiens <b>save</b> *Il <b>travail</b>	OG Su verbe DV absente

<sup>vii</sup> Incluant certains cas d'homophonie lorsque le mot erroné est en position verbale (*il emploi*, au lieu de *il emploie*).

		La désinence verbale est <b>erronée</b> <u>Remarques</u> <sup>viii</sup> et <sup>ix</sup>	* <i>Les enfants [...] le <b>niaisais</b>.</i> * <i>il <b>sentis</b></i> * <i>elle <b>vécue</b> heureuse</i> * <i>elle <b>dord</b></i> * <i>il <b>voie</b></i>	OG Su verbe DV erronée
--	--	--	--	------------------------

---

<sup>viii</sup> Incluant certains cas d'homophonie lorsque le mot erroné est en position verbale (*il lie*, au lieu de *il lit*).

<sup>ix</sup> Si la désinence existe à un temps simple (n'incluant donc pas la terminaison du PP), utiliser le code *OG Su verbe DV erronée* (et non *absente*).

## 5. Orthographe lexicale

Remarque<sup>x</sup>

niveau 2	description	exemple	code
autres erreurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- absence de majuscule pour un nom propre;</li> <li>- faux homophones;</li> <li>- fusion de mots;</li> <li>- majuscule sur un mot à l'intérieur de la phrase (non précédé d'un signe de ponctuation);</li> <li>- erreur dans la forme du participe présent;</li> <li>- les chiffres (en bas de 10) qui doivent être écrits en toutes lettres;</li> <li>- autre erreur d'orthographe lexicale.</li> </ul>	<p><i>*J'aime bien <b>émilie</b>.</i></p> <p><i>*<b>cher</b>/chez</i>  <i>*désert/dessert</i>  <i>*est/et</i></p> <p><i>*<b>parconte</b>/par contre</i>  <i>*ce qui <b>savait</b> passé (+ S PhS GV pronominal auxiliaire errone)</i></p> <p><i>*Hors, en <b>Décembre</b> dernier, l'eau a recouvert les quais et les rues de la cité.</i></p> <p><i>*en <b>marchent</b></i>  <i>*en <b>transmettan</b></i></p> <p><i>*J'ai marché <b>2</b> minutes.</i></p> <p><i>*cette <b>fois</b> _ là</i>  <i>*<b>au</b> _ dessus de quelque chose</i>  <i>*<b>mr./M.</b></i>  <i>*<b>plusieur</b> magasins</i></p>	OL autres
marque de pluriel erronée pour les noms et les adjectifs		<p><i>*des bisoux</i>  <i>*des <b>animals</b></i>  <i>*nos sympathiqu<b>ent</b> guides</i>  <i>*les <b>quaix</b></i>  <i>*les vagues <b>provoquéent</b> (+ OG GN adj genre)</i></p>	OL pluriel

<sup>x</sup> Ne compter une même erreur d'orthographe lexicale qu'une seule fois par texte. Par exemple, une erreur dans le radical d'un verbe ne sera comptée qu'une seule fois.

## 6. Syntaxe

niveau 2	niveau 3	description / niveau 4	exemple	code
P à construction particulière		- emploi erroné du présentatif <i>il y a</i> ; - utilisation erronée de <i>il était une fois</i> ; - emploi erroné d'une construction impersonnelle; - etc.	<i>*Il a de belles fleurs dans ce parterre.</i> <i>*Qu'avait-il dans cette cave?</i>  <i>*Il était une fois(,) Pierre rencontra une princesse.</i> (Une seule erreur, avec ou sans la virgule.)  <i>*Il est arrivé un incendie à cette maison.</i>	S construction particulière
détermination de la catégorie grammaticale /homophones  Remarque <sup>xi</sup>	*2 <sup>e</sup> pers. du pluriel / infinitif		<i>*Vous voulez <b>allez</b> au cinéma?</i>	S H 2ppl/inf
	*2 <sup>e</sup> pers. du pluriel / PP ou adjectif		<i>*Vous avez <b>oubliez</b>...</i>	S H 2ppl/pp adj
	*adverbe / pronom + verbe		<i>*là/l'a</i>	S H adv/proV
	autres erreurs « d'homophonie » (incluant les homophones lexicaux et les confusions entre les sons é et è pour les désinences verbales)	Remarques <sup>xii</sup> et <sup>xiii</sup>	<i>*Sa <b>voit</b> porte loin.</i> <i>*Il aime son <b>travaille</b></i> <i>*ce n'<b>ait</b> pas tes oignons!</i> <i>*qu'elle que/quelque</i> <i>*beaucoup d'<b>ennue</b>/*d'<b>ennui</b></i> <i>*les habitants de Venise ont <b>du</b> s'adapter</i>  <i>*Les médecins ont une raison de <b>s'inquiétait</b>/s'inquiéter.</i> <i>*Il était une fois, un homme qui s'appelait Robert, a <b>était/été</b> invité pour un souper.</i> <i>*Quand il <b>parter</b>/partait il <b>caché</b>/cachait la clé soule planché et n'est jamais revenu.</i>	S H autres
	*auxiliaire / préposition		<i>*Je vais <b>a</b> l'école.</i>	S H aux/prep
	*déterminant démonstratif / possessif		<i>*<b>Ces</b> voisins le trouvent détestable.</i>	S H ces/ses

<sup>xi</sup> On ne code une même erreur d'homophonie (S H) qu'une seule fois par texte si le contexte est identique, c'est-à-dire qu'il s'agit de la même structure syntaxique et du même mot.

<sup>xii</sup> Pour le code S H autres, on ne code un même mot qu'une seule fois par texte, et ce, même si le contexte n'est pas tout à fait identique.

<sup>xiii</sup> Pour distinguer l'emploi du code S H autres de l'emploi du code OL autres, on se base sur **deux critères** : **l'existence de la forme dans la langue** (*un employer* = S H autres vs *des employers* = OL autres) et **la prononciation** (*cher* au lieu de *chez* = OL autres).

*déterminant / pronom + verbe		* <b>ses</b> /c'est/s'est * <b>ces</b> /c'est/s'est * <b>ma</b> /m'a * <b>mon</b> /m'ont * <b>ton</b> /t'ont	S H det/proV
* déterminant / pronom		* <b>sa</b> /ça; * <b>leurs</b> /leur	S H determinant/pronom
*infinitif / 2 <sup>e</sup> pers. du pluriel		* <i>Vous <b>vouler</b> aller au cinéma?</i>	S H inf/2ppl
*infinitif / PP ou adjectif		* <b>passer</b> /passé; *il l'a <b>bouger</b> /il l'a bougé	S H inf/pp adj
*pronom personnel ou déterminant / adverbe		* <b>la</b> /là (seul cas)	S H la/LAaccent
*adverbe / pronom personnel ou déterminant		* <b>là</b> /la	S H LAaccent/la
*pronom / auxiliaire ou verbe		* <b>on</b> /ont	S H on/ont
*auxiliaire ou verbe / pronom		* <b>ont</b> /on	S H ont/on
*coordonnant /adverbe		* <b>ou</b> /où	S H ou/OUaccent
*adverbe / coordonnant		* <b>où</b> /ou	S H OUaccent/ou
*PP ou adjectif / 2 <sup>e</sup> pers. du pluriel		* <b>Mangé</b> votre dessert!	S H pp adj/2ppl
*PP ou adjectif / infinitif		* <b>maltraité</b> /maltraiter	S H pp adj/inf
*préposition / auxiliaire		*Il <b>à</b> beaucoup d'amis.	S H prep/aux
*pronom démonstratif / pronom personnel		* <b>c'est</b> /s'est * <b>ce</b> /se * <b>c'en</b> /s'en	S H pronom démonstratif/personnel
*pronom / déterminant		* <b>se</b> soir	S H pronom/determinant
*pronom personnel / pronom démonstratif		*pour voir <b>se</b> qu'il avait	S H pronom personnel/demonstratif
*pronom personnel / pronom + verbe	<u>Remarque</u> <sup>xiv</sup>	*Les enfants <b>la</b> /l'a pas vue. * <b>les</b> / l'est * <b>les</b> /l'ai	S H pronom/proV

<sup>xiv</sup> Dans le cas où l'erreur concerne l'emploi de *la* ou de *les* utilisé à la place du pronom *l'* et du verbe, nous considérons que ce *la* ou ce *les* était un pronom pour l'élève. Nous utilisons donc le code S H pronom/proV et non le code S H det/proV

*pronom + verbe / adverbe		* <b>l'a/là</b>	S H proV/adv
*pronom + verbe / déterminant		* <b>m'a/ma</b> * <b>c'est/ces</b> * <b>c'est/ses</b> * <b>l'ai/les chats</b> * <b>l'a/la forme grandi</b>	S H proV/det
*pronom + verbe / pronom personnel		* <b>Il l'a/la</b> chercha partout. * <b>On l'ai/les</b> a même vue. * <b>La situation l'ai/les</b> a rendus dépendants. * <b>l'est/les</b>	S H proV/pronom
*pronom+ subordonnant / déterminant	Remarque <sup>xv</sup>	* <b>quel que/quelque</b> * <b>quelles que/ quelques</b>	S H quel que/quelque
*déterminant / pronom+ subordonnant		* <b>quelque/quel que</b>	S H quelque/quel que
*déterminant possessif / démonstratif		* <b>Ses</b> chemises-là sont sales.	S H ses/ces
*déterminant possessif / verbe être		* <b>Ils son</b> gentils.	S H son/sont
*verbe être / déterminant possessif		* <b>sont</b> chandail	S H sont/son

<sup>xv</sup> Ce code inclut également les différentes formes possibles du pronom *quel* et du déterminant *quelque*.

ponctuation <sup>xvi</sup>	autres erreurs de ponctuation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- autres erreurs d'absence d'une virgule;</li> <li>- absence de virgule entre des mots répétés pour marquer l'insistance;</li> <li>- signe manquant ou de trop (par exemple les guillemets<sup>xvii</sup> ou les tirets dans un dialogue, le point d'exclamation après une interjection);</li> <li>- titre : absence de majuscule ou présence de point à la fin;</li> <li>- absence de majuscule en début de phrase;</li> <li>- majuscule sur un mot précédé d'un signe de ponctuation autre que le point;</li> <li>- absence de point entre deux phrases lorsque la majuscule est présente ou à la fin d'un paragraphe;</li> <li>- signe de ponctuation erroné entre deux phrases syntaxiques;</li> <li>- présence d'une virgule entre deux P syntaxiques de même sujet.</li> </ul>	<p><i>*Pierre retourna chez lui_ fâché de cette nouvelle<sup>xviii</sup>.</i>  <i>*Il resta dans la rue sans un seul sous__ seul et perdu.</i>  <i>*Elle rentra chez elle__ terrorisée.</i>  <i>*Paniqué, il se suicida_ stressé de devenir coupable d'un meurtre.</i>  <i>*Celui-ci__ terrifier__ est allé revoir son copin.</i></p> <p><i>*Il trouve de l'or__ beaucoup d'or.</i>  <i>*Tout__ tout__ tout les sûrur [...]</i></p> <p><i>*__ Entré__ s'exclama Harris. (une seule erreur)</i>  <i>* « Boum_ »</i></p> <p><i>*Une bosse dans le tapis_</i>  <i>*sous la moquette_ (2 erreurs)</i></p> <p><i>*mon nom est Richard Michael, et je vous merci.</i></p> <p><i>*« Dans ces moments-là, ont s'adaptent! » Explique nos sympatiques guides.</i>  <i>*Hier, Je suis allée à la piscine.</i></p> <p><i>*Vers minuit 12h une voix le réveilla en sursaut Cette voix ressemblait étrangement à celle de sa femme.</i></p> <p><i>*Dans la maison calme, un bruit se fit entendre_Harris se réveilla.<sup>xix</sup></i>  <i>*Docteur Jonathan S'auce trouva cela très suspect, il suivit les traces de sauce qui le mena jusqu'à une petite fenêtre au sous-sol.</i></p> <p><i>*Elle ferme le coffre, et elle dessant vite vite vite en bas.</i></p>	S P autres
----------------------------	-------------------------------	---	---	------------

<sup>xvi</sup> Lors de l'absence de signes de ponctuation (virgules, guillemets ou parenthèses) pour encadrer un groupe, sélectionner tout le groupe et ne compter qu'une erreur.

	absence de virgule avant ou après C de P déplacé ou une adjointe déplacée	Complément de phrase; phrase subordonnée ou participiale déguisée en début de phrase, qu'il est possible de reconstruire en P	<p><i>*Hier nous nous sommes bien amusées.</i>  <i>*Apeuré_ l'enfant lui expliquait que tous les jeunes le détestaient.</i>  <i>*Paniqué__ il se suicida, stressé de devenir coupable d'un meurtre.</i>  <i>*En jouant de la guitare_ j'ai ...</i>  <i>*Surpris il...</i>  <i>*Quoique+ P il... ; *Bien que + P il... ; *Puisque + P il...;</i>  <i>*Si (hypothétique) +P il...</i>  <i>*Étant donné que + P il...</i></p>	S P CdeP/adjointe déplacées
	ponctuation erronée pour un complément du nom	<p>- absence de virgule nécessaire pour encadrer un complément du nom explicatif (par exemple, la relative explicative ou un GN mis en apposition);  - présence de virgule devant un complément du nom restrictif.</p>	<p><i>*Ma mère__ qui s'appelle Danielle__ est secrétaire.</i>  (ex. fictif)</p> <p><i>*Mon voisin__ M. Dupont__ est très grognon.</i> (ex. fictif)</p> <p><i>*Pierre_ fâché de cette nouvelle_ retourna chez lui<sup>xx</sup>.</i>  (ex. fictif)</p> <p><i>*Marguerite était la femme_ qui habitait à l'auberge.</i></p>	S P compl du nom

<sup>xvii</sup> La confusion entre le guillemets anglais et français n'a pas été codée.

<sup>xviii</sup> Cette erreur n'est pas codée dans *S P compl du nom* parce que le groupe détaché ne suit pas directement le GN *Pierre*, contrairement à la phrase *\*Pierre\_ fâché de cette nouvelle\_ retourna chez lui* (ex. fictif).

<sup>xix</sup> Toutefois, sans la présence du CP, la phrase suivante n'aurait pas été considérée comme une erreur : *Un bruit se fit entendre, Harris se réveilla.*

<sup>xx</sup> À distinguer de certaines erreurs codées dans *S P autres*.

absence de virgule devant ou après un coordonnant ou un adverbe de relation	- absence de virgule devant un coordonnant ( <i>mais, car</i> ) ou un adverbe de relation ( <i>alors, donc</i> ) en milieu de phrase Remarque <sup>xxi</sup> ; - absence de virgule après un adverbe de relation ou de modalisation en début de P - absence de la virgule devant le coordonnant « et » entre P syntaxiques avec des sujets différents.	*Il entendit crier_ donc il se dépêcha. *Il entendit crier <b>mais</b> , il ne put arriver à temps.  *Tout à coup _ il... *Premièrement _ il... *Malheureusement _ il...  *Sans sans rendre compte la clé a tombé du ventre de l'animal__et il n'ont plus jamais retrouvé la clé.	S P coordination adv relation
détachement erroné par une virgule	virgule devant le complément de phrase placé en fin de phrase	*Les adolescents sont tellement précoces_ de nos jours.	S P Detach CdeP fin de phrase
	présence d'une virgule devant une corrélatrice	*Il était tellement énervé_ qu'il tomba en courant.	S P Detach correlative
	dans le GV (virgule entre V et complément)	*Il a acheté_ des bonbons. *Il était une fois, un prince et une princesse. *J'ai pensé_ que Jean était malade.	S P Detach GV
	entre subordonnant et P	*J'ai pensé que_ Jean était malade. (ex. fictif)	S P Detach sub P
	entre sujet et prédicat	*Mon amie et moi_ allons au parc.	S P Detach sujet predicat
deux-points	absence devant la citation	*[...] en se disant « Tout ce temps [...] .»	S P deux points citation
	présence devant une énumération sans terme explicité	*Il se cache derrière : la télévision, les meubles, le garde-manger, et même derrière les rideaux).	S P deux points enumeration
absence d'encadrement	d'un groupe détaché ou d'un pronom de reprise	*Moi et ma sœur Ariane__ on voit... *Jean__ lui, n'est pas d'accord. (ex. fictif) *Le tapis__ je le vois. *[...] mais le plus étrange__ c'est que personne n'a jamais revu Paul depuis l'incident.	S P Detach avec reprise

<sup>xxi</sup> Dans les cas de virgule placée après *mais, car, c'est-à-dire*, etc., coder le mot et la virgule, et ne compter qu'une erreur.

		absence de virgule devant l'incise	* « Passe-moi le beurre » _ demanda-t-il.	S P incise
phrase complexe	autres erreurs dans la phrase complexe		*Mais de juin 1923, un mois chaud ou Arnold, agé de seulement 24 ans à l'époque, allait se reposer au bord de la piscine avec sa fameuse et fidèle bière à la main. *Le premier rat <b>qu'il avait découvert</b> était pendant qu'il soupait.	S PhC autres
	mauvais choix du subordonnant		*que/ dont *qui / qu'il *qu'il / qui	S PhC choix du subordonnant
	concordance des temps	dans une phrase complexe avec une subordonnée ou un <i>si</i> de condition	*Il m'a demandé ce que je <b>fais</b> là. *Il était une fois une fille qui <b>s'appelle Marie</b> . Remarque <sup>xxii</sup>	S PhC concordance temps
	coordination ou juxtaposition de P	- erreur de coordination de P (absence, coord. de trop, mauvais choix de coord.); - mauvaise coordination de Psub;  - absence d'un signe de ponctuation entre deux phrases syntaxiques	*L'enquête à été régler ces l'homme qui étais soul ce soir la <b>et</b> qui tua sa femme voilà pourquoi il ne se rappelais plus de rien. *Plus qu'elle essayer plus qu'elle s'enfonçait. *Ils ont décidé de prendre une marche et trouver une abri pour y dormir.  *Dans la maison calme, un bruit se fit entendre Harry se réveilla. *J'étais fâcher je lui criais de se dépêcher.	S PhC coordination/juxtaposition de P
	subordonnée corrélatrice	corrélatrice sans adverbe corrélatif ou mauvaise construction de la subordonnée	*Il cria <b>Ø fort qu'on</b> appela la police. *Il était <b>si bien à laise qu'il</b> se mit à lui raconter sa vie.	S PhC correlative
	enchaînement erroné de 3 P	3 phrases syntaxiques ou plus enchaînées de manière erronée (absence de ponctuation, connecteur erroné, etc.) Remarques <sup>xxiii</sup> et <sup>xxiv</sup>	*Ils arrachèrent le premier tapis et posa l'autre tapis, le nouveau tapis était d'une couleur verte olive assez mal choisi, la couleur était plus ou moins accueillante. *Dans la maison calme, un bruit se fit entendre Harry se réveilla puis le bruit retentit à nouveau. <sup>xxv</sup>	S PhC enchaînement

<sup>xxii</sup> Si tout le reste du texte est au présent, on pourrait alors utiliser le code S *construction particuliere* pour l'utilisation erronée du *il était une fois*.

	insertion de P	absence d'inversion dans l'incise	*« <i>Pis, belle soirée?</i> » <b>il lui demanda.</b>	S PhC inversion incise
	participiale ou infinitive	problème dans la construction de la subordonnée	*[...] <i>sans le moindre geste posé.</i> (au lieu de <i>Sans avoir posé le moindre geste</i> ou <i>Sans poser le moindre geste</i> ) * <i>Après une partie de posé [...]</i> * <i>Rendue 21h30, [...]</i>	S PhC part/inf
		sujets non coréférentiels	* <b>Marchant</b> <i> dans la forêt, les étoiles éclairaient mon chemin.</i> * <b>En effect, après avoir appelé M. Beluching, Il s'est mis en colère</b> <i> puisqu'il savait que tout cela n'était qu'une blague.</i> (selon le contexte, c'est M. Beluching qui s'est mis en colère)	S PhC part/inf sujet
	P subordonnée relative	problème dans la construction ou la position de la subordonnée relative dans la phrase	* <i>Il vit les enfants par la fenêtre <b>qui riait.</b></i>	S PhC sub rel construction
		relative infinitive erronée : cas où le sujet n'est pas le même mot que le CD du verbe à l'infinitif	* <i>Un homme peu sympathique mais agréable <b>à parler.</b></i>	S PhC sub rel infinitive erronée
		présence d'un pronom résomptif qui crée une relative pléonastique	* <i>Le recueil <u>dont</u> le critique <b>en</b> parle...</i> * <i>Le recueil <u>que</u> le critique <b>en</b> parle...</i> (2 erreurs : <i>que</i> = S PhC choix du subordonnant)	S PhC sub rel pro resomptif
	P subordonnée	choix du mode dans la P sub	* <i>pour qu'elle s'<b>éteindre</b></i> * <i>il faut que je <b>fais</b> la vaisselle</i> * <i>Elle passait des journées a <b>cherche</b> sa clé.</i>	S PhC subordonnée mode

<sup>xxiii</sup> Sélection de l'enchaînement erroné de la majuscule au point (toute la phrase graphique concernée).

Les phrases syntaxiques enchaînées peuvent être autonomes ou non. Elles peuvent, par exemple, être juxtaposées ou coordonnées sans que le sujet ne soit répété.

Le principal critère est la présence de trois verbes conjugués ou plus. Le verbe conjugué peut faire partie d'une subordonnée ou d'une incise.

Le problème d'enchaînement réside entre P1 et P2 ou entre P2 et P3. Il peut s'agir de l'absence ou de l'emploi erroné d'un signe de ponctuation ou encore de l'absence d'un coordonnant ou d'un subordonnant.

<sup>xxiv</sup> Dans un enchaînement, ne pas coder d'erreur reliée à l'utilisation du discours indirect.

<sup>xxv</sup> Une phrase comme la suivante n'est pas considérée comme fautive : *Un bruit se fit entendre, Harry se réveilla puis le bruit retentit à nouveau.*

phrase simple	autres erreurs dans la phrase simple	Par exemple : - absence, mauvais choix de préposition ou prép. de trop;  - absence du <i>ne</i> ou du <i>que</i> de restriction;  - ordre des compléments verbaux erroné;  - autre erreur dans la phrase simple.	*∅ exemple * <b>Dans</b> un matin d'hiver * <b>À</b> chaque soir  * <b>Il s'en</b> est fallu que de peu./Il ne s'en est fallu que de peu.  *Il a donné à la personne derrière lui un livre.  * <b>C'est lors d'un vendredi comme tout les autres,</b> Gabriel Giguère alla à l'école Jean-Baptiste Meilleur. *Il ouvre la porte et <b>pu de sonnerie.</b> *Des centaines <b>des/de</b> personnes [...]	S PhS autres
	erreur dans la construction de groupes coordonnés ou juxtaposés	- zeugmes sémantiques ou syntaxiques; - coordination ou juxtaposition de GPrép sans la 2 <sup>e</sup> préposition; - présence de 2 coordonnants; - juxtaposition de groupes de catégories différentes; - juxtaposition de GN sans les déterminants appropriés	*J'arrive à Montréal <b>en avion et en retard.</b>  *Il va <b>à l'école et la maison de son ami.</b> *Il va à l'école, à la patinoire, ∅ le dépanneur, et retourne chez lui.  *Il n'a pas de femme <b>et ni</b> d'enfant.  *J'ai commencé par sa chambre, ∅ cuisine, ∅ salle de bain et pour finir le grenier.	S PhS coordination/juxtaposition de groupes

construction du GN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- absence d'expansions nécessaires;</li> <li>- absence du noyau du GN;</li> <li>- absence du déterminant ou de la préposition pour le complément du nom (ou mauvais choix);</li> <li>- déterminant <i>des</i> à la place de <i>de</i> dans le contexte de la négation;</li> <li>- erreur dans la position de l'adjectif.</li> </ul>	<p><i>*Elle voulait lui faire une <b>démonstration</b> Ø.</i></p> <p><i>*10 morts et 25 <b>gravements blèssés</b>.</i></p> <p><i>*Ø <b>temps</b> s'arrête</i></p> <p><i>*un manteau Ø fourure</i></p> <p><i>*une clé Ø messages</i></p> <p><i>*Il n'y avait pas beaucoup <b>des</b> personnes.</i></p> <p><i>*cette <b>laide</b> maison</i></p> <p><i>*il y a beaucoup de <b>différentes</b> sortes de poissons</i></p>	S PhS GN construction
construction du GPrép	absence du complément de la préposition ou complément erroné	<p><i>*Mais son fils déménage avec Ø seulement quelques jours plus tard.</i></p> <p><i>*Pour finir, je vais vous parler de <b>pourquoi</b> les jeunes devraient mieux connaître le St-Laurent.</i></p>	S PhS GPrép complement absent
construction du GV	absence d'une préposition nécessaire	<i>*Il a téléphoné Ø la police.</i>	S PhS GV absence prep
	auxiliaire erroné dans une construction non pronominale	<p><i>*Il <b>a</b> arrivé en retard.</i></p> <p><i>*frustrer que ce rat <b>est</b> gâcher ce beau souper</i></p>	S PhS GV auxiliaire errone
	mauvais choix de la préposition	<i>*Il est sorti <b>du</b> tapis.</i>	S PhS GV choix prep
	complément absent	<i>*Les enfants ne l'aimaient pas et Ø avaient très peur.</i>	S PhS GV complement absent
	position d'un pronom complément à l'intérieur du GV	<p><i>*Il se soûle à <b>en</b> s'endormir.</i></p> <p><i>*Donne-<b>moi-le</b>.</i></p>	S PhS GV ordre pronoms compl
	position de l'adverbe	<i>*Le cri de la bestiole se faisait entendre <b>encore</b> aux oreilles du scientifique.</i>	S PhS GV position de l'adverbe
	préposition de trop	<i>*Je n'ai pas besoin <b>de</b> d'autres cadeaux.</i>	S PhS GV prep de trop
	mauvais choix du pronom complément selon sa fonction (CI vs CD par exemple)	<i>*Il te demande de <b>lui</b> rappeler demain.</i>	S PhS GV pronom complement errone
	ajout d'un pronom sans fonction	<i>*Il (Pierre) n'y avait pas de famille ni d'amis.</i>	S PhS GV pronom sans fonction

		auxiliaire erroné dans une construction pronominale	* <i>Je m'ai demandé quoi faire.</i>	S PhS GV pronominal auxiliaire erroné
		pronom absent dans une construction pronominale	* <i>L'homme put Ø reposer.</i>	S PhS GV pronominal pronom absent
	erreur dans la construction de groupes juxtaposés	- juxtaposition de groupes de catégories différentes; - juxtaposition de GPrép sans la 2 <sup>e</sup> préposition; juxtaposition de GN sans les déterminants appropriés	* <i>Il va à l'école, à la patinoire, Ø le dépanneur, et retourne chez lui.</i> * <i>J'ai commencé par sa chambre, Ø cuisine, Ø salle de bain et pour finir le grenier.</i>	S PhS juxtaposition de groupes
	non-respect du modèle de la P de base	GAdj orphelin	* <i>Fier de lui.</i>	S PhS Mod GAdj orphelin
	Remarque <sup>xxvi</sup>	GAdv orphelin	* <i>Lentement mais sûrement.</i>	S PhS Mod GAdv orphelin
		GN orphelin	* <i>Son chat Garneau.</i> * <i>Premièrement, mes intérêts.</i> * <i>Ce qui [...].</i>	S PhS Mod GN orphelin
		GPrép orphelin	* <i>Dans la salle de bain, dans l'armoire, sous les draps et dans la corbeille. (4 GPrép orphelins)</i>	S PhS Mod GPrép orphelin
		GV orphelin	* <i>Faut en rire!</i>	S PhS Mod GV orphelin
		P subordonnée orpheline	* <i>Jusqu'à ce qu'il rencontre Marye-Hélène, une jeune fille blonde aux yeux noisette.</i> * <i>Pour conclure.</i> * <i>Comme quelle partie de la maison ou une autre maison.</i>	S PhS Mod PSub orpheline
		reprise pronominale non emphatique	d'un complément	* <i>Les enfants <b>le</b> savaient que cet homme avait peur de la lumière.</i>
		d'un sujet	* <i>Harris, pris de panique et de peur, <b>il</b> appelle la police.</i>	S PhS reprise non emphatique sujet

<sup>xxvi</sup> Un groupe est considéré orphelin lorsque seul dans la phrase graphique (ou introduit par un connecteur), ou encore juxtaposé ou coordonné à un ou plusieurs autres groupes du même type.

types et formes de phrase	phrase interrogative Remarque <sup>xxvii</sup>	- absence d'inversion du sujet et du verbe; - inversion erronée; - autre erreur dans l'expression de l'interrogation.	*Venise <b>elle va couler</b> ? *Il se demandait où <b>était-elle</b> ? *Je n'aurais jamais deviné <b>c'était qui</b> . *Qu' <b>est que</b> tu fais?	S TyF interrogative inversion
	négation	absence d'une marque de négation ou marque de trop	*Le père des enfants Ø <b>rentrait pas</b> . *Hubert <b>était un homme très zen, il vivait au jour le jour et il ne se souciait peu du reste</b> .	S TyF negation

---

<sup>xxvii</sup> On ne se limite pas strictement aux phrases de type interrogatif, mais on inclut les complétives interrogatives. On utilise donc ce code pour tous les problèmes reliés à l'expression de l'interrogation.

## 7. Texte (grammaire textuelle)

niveau 2	niveau 3	description	exemple	code	
autres		autres ruptures de cohérence textuelle		T Autres	
connecteur textuel	mauvais choix du connecteur	- coordonnant en début de P <sup>xxviii</sup> ; - mauvais choix du connecteur selon le contexte	*J'ai oublié de vous dire pourquoi il m'a demandée sa à moi, <b>car</b> moi et ma soeur Ariane ont voie les esprits. * <b>Et</b> tout s'arrêta. * <b>Mais</b> un jour on cogna à sa porte.	T CT choix du connecteur	
	connecteurs répétitifs mais bien utilisés		* <b>Alors</b> elle entendait tout ce que son père pouvait faire, comme lancer sa chaise sur le mur. Stéphanie avait peur <b>alors</b> elle se leva et alla réveiller ses deux frères plus vieux.	T CT connecteurs repetitifs	
	organisateur textuel temporel	absent		* <b>Donc</b> il continua ses routines habituelles, à chaque matin il prend son café tranquillement avant d'aller au travail. [ <b>Un jour</b> ] De retour à la maison M. Pierre va s'asseoir confortablement sur le divan dans le salon pour lire un roman.	T CT OT temporel absent
		mal utilisé ou de trop		*Après une trentaine de minutes <b>plus tard</b> il lui annonça que sa maison était envahie par des rats.	T CT OT temporel errone
harmonisation des temps verbaux	autres erreurs	- passé composé au lieu de plus-que-parfait; - participe présent au lieu de passé simple; - etc.	*Il était une fois un homme qui s'appelait Normand. Normand est à la retraite depuis qu'il <b>a fait</b> tomber deux dictionnaires sur son doigt.	T Harm autres	
	conditionnel présent / conditionnel passé		*Après quelle que heure déjà, Marie <b>devrait</b> déjà être rentré chez elle, Christian commença à s'enrager.	T Harm Cond/pres Cond passe	
	imparfait / conditionnel ou présent		*En enquêtant sur ce crime ils trouvent quelques objets mais ces objets ne servent à rien [...]. Seul les pilote maritime <b>pouvaient</b> l'avoir alor ils regardent la liste des pilotes maritimes et ils trouve un nom.	T Harm imp/cond ou present	
	imparfait / plus-que-parfait		*Claude <b>avait</b> une femme, mais elle avait perdue la vie dans un très grand accident de voiture.	T Harm imp/PQPf	

<sup>xxviii</sup> Ne pas considérer l'absence de virgule après ce mot même s'il est utilisé comme un connecteur en début de phrase.

	imparfait / passé simple		<i>*Il se leva et <b>allait</b> voir dans le salon.</i>	T Harm imp/PS
	passé composé / plus-que-parfait		<i>*Je suis revenue chez lui pour observer sa maison comme il me l'<b>a demander</b>.</i>	T Harm PC/PQPf
	passé composé / présent		<i>*Harris prend une roche et la pitche sur la fenêtre, ensuite ils <b>sont rentré</b> par la fenêtre.</i>	T Harm PC/Pres
	passé composé / passé simple		<i>*Christian eu enfin Anne-Marie et essaya de la tuer. Anne-Marie <b>a pris</b> un couteau et le tua.</i>	T Harm PC/PS
	plus-que-parfait / passé simple		<i>*Son mari engagea un détective pour retrouver sa femme, et quelque jour plus tard il l'<b>avait retrouvé</b>.</i>	T Harm PQPf/PS
	présent / imparfait		<i>*Il était une fois un homme et sa femme qui se réveillaient tôt le matin pour aller travailler. L'homme <b>travaille</b> comme patron dans une boucherie...</i>	T Harm Pres/imp
	présent / passé simple		<i>*Il entendait des voit ses sur mais il se leva et alla voir dans le salon et <b>vois</b> une bosse sous le tapis.</i>	T Harm Pres/PS
	passé simple / imparfait		<i>*Plus le temps <b>passa</b> et plus il se disait que...</i>	T Harm PS/imp
	passé simple / plus-que-parfait		<i>*Henri est retourné écouter le hockey avec Jacque, mais il <b>eut</b> même pas le temps de s'asseoir qu'il a vu une bosse bouger en dessous du tapis.</i>	T Harm PS/PQPf
	passé simple / présent		<i>*Il enfile sont pygama et <b>redéssendie</b> pour boire un café.</i>	T Harm PS/Pres
reprises	autres erreurs de reprise	déterminant indéfini au lieu de défini et vice-versa	<i>*Mais, un jour, toute <b>sa</b> tranquillité qu'il connaissait allait changer. *Il prit <b>une</b> chaise la plus proche et la levat.</i>	T Rep autres
	par un GN	mauvais emploi d'un GN non identique à son antécédent (non respect du critère de grammaticalité)		T Rep GN
		mauvais emploi d'un GN identique à son antécédent	<i>Il alla acheter des trappes à souris et metta du fromages sur <b>des trappes à souris</b>.</i>	T Rep GN identique
	pronominales	reprise dont l'antécédent est ambigu	<i>Il a pris une chaise et a couru vers le rongeur pour l'écraser. <b>Il</b> était rendu au salon...</i>	T Rep PRON ambigu
absence d'antécédent identifiable		<i>Hélène <b>lui</b> avait souvent parlé de l'espèce sur laquelle elle étudiait. (1<sup>re</sup> phrase du texte)</i>	T Rep PRON antecedent absent	

	antécédent non approprié pour un pronom autre que personnel	<i>*Il est possessif et grand, ce que Marie a remarqué après leur mariage.</i>	T Rep PRON antecedent inapproprié
	mauvais genre pour le pronom	<i>*Les personnes [...] ils se sauvent.</i>	T Rep PRON genre
	4 <sup>e</sup> reprise du même pronom sans interruption de la chaîne par un GN	<i>M. Rochefort habitait au New Jersey, où il s'avait construit une maison dans un trou perdu. À chaque soir il entendait des bruits de souris, pendant qu'il écoutait la télé, avec s'est grosse lunette, parce qu'il (4) n'était pas capable de voir de plus d'un mètre de loin. Un beau jour il (5) alla acheter des trappes à souris et metta du fromages sur les trappes, en revenant de travailler avec tout les autres bucherons, il (6) alla voir ses trappes et tout les fromage avait disparus. Le soir venu, après avoir ramassé les trappes, il (7) alla écouter la télé mais ce soir là, il (7) n'entendit rien, absolument rien, il (7) croyait que la souris était partie.</i>	T Rep PRON identique 4
	5 <sup>e</sup> reprise du même pronom sans interruption de la chaîne par un GN		T Rep PRON identique 5
	6 <sup>e</sup> reprise du même pronom sans interruption de la chaîne par un GN		T Rep PRON identique 6
	7 <sup>e</sup> reprise et plus du même pronom sans interruption de la chaîne par un GN		T Rep PRON identique 7 et plus
	nombre du pronom	<i>*Ils décidèrent de déménager au Saguenay, où il ont dû rencontrer le même problème.</i>	T Rep PRON nombre

## 8. Autres

	description	exemples	Code
phénomènes morpho-phonologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- épenthèses;</li> <li>- hiatus (<i>si il</i>);</li> <li>- erreurs d'utilisation du trait d'union<sup>xxix</sup> ou soudure erronée dans le cas de l'inversion du sujet et du verbe ou de l'impératif suivi de pronoms compléments;;</li> <li>- cas d'hypercorrection;</li> <li>- toute autre erreur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>*ça va t'être</i></li> <li><i>*ça l'a bougé</i></li> <li><i>*«je suis là, dit t'elle»</i></li> <li><i>*Venise va t elle couler?</i></li> <li><i>*Venise va-t'elle couler?</i></li> <li><i>*Venise va telle couler?</i></li> <li><i>*Gardez la. / *Calme toi.</i></li> <li><i>*ont n'a sortie les bottes</i></li> <li><i>*il faut veiller à-ce-qu'elle</i></li> <li><i>*son nouveau habitat</i></li> <li><i>*un vieux homme</i></li> </ul>	zAUTRES

<sup>xxix</sup> L'absence de trait d'union dans les mots composés est toutefois codée dans OL autres.

## ANNEXE M. Tableau de codes spécifiques aux dictées

Projet de recherche sur la grammaire et l'écriture  
Marie-Claude Boivin et Reine Pinsonneault  
Document à jour au 17 septembre 2013

---

### Remarque :

Les dictées sont codées comme les textes pour les données sociodémographiques et pour la plupart des codes (voir ANNEXE L).

Pour les codes OL, LEX et S H, nous ne comptons une même erreur qu'une seule fois par texte. (Voir les précisions en note de bas de page.)

Pour les autres codes de syntaxe et d'orthographe grammaticale, nous comptons toutes les occurrences d'une même erreur, même si elle est redondante dans le texte.

### Erreurs spécifiques aux dictées

niveau 2	description	exemples	code
erreur de transcription	- mot de trop; - mot manquant; - mauvais mot selon ce qui a été dicté; - mauvaise ponctuation (absence des guillemets entourant la citation, utilisation de parenthèses au lieu des guillemets, absence du point à la fin d'une phrase, absence du point d'interrogation dans le titre ou utilisation du deux-points au lieu des points de suspension).	*il <b>font</b> /il faut * <b>si tu es</b> / située * <b>le quai</b> / les quais *dans l'eau <b>de</b> canot *Dans <b>cet</b> moment là *[...] tout passe par un <b>bateau</b> (au lieu de transport) sur l'eau. * tout <b>spasse</b> par un transport/passe *au <b>bar</b> de la mer/ bord *[...] sur des pilotis <b>Ø</b> . (absence de en bois) *dépendent d'un niveau <b>Ø</b> stable *Les vinisiens saves que tout passe par un transport sur l'eau. <b>;</b> Maima le facteur leur distribue le courrier en bateau!	DICTEE erreur transcription

<p>erreur d'accord (écran)</p>	<p>erreur d'accord du verbe ou du PP à cause de la présence d'un écran.  <u>Remarque<sup>xxx</sup></u>  <u>Double codage nécessaire</u>          DICTEE SOURCE écran + un des codes suivants :          - OG Su verbe DV erronée          - OG CD accord erroné (...)          - OG Su PPetre sujet réalisé          - OG Su attr</p>	<p>*<i>Deux guides touristiques vous ont <b>résumés</b>...</i>          *<i>Le niveau des mers <b>montent/montes</b>...</i>          *<i>Le niveau des mers <b>a montées</b>...</i>          *<i>La situation les <b>rends/rendent/rendents/rents/rens</b> dépendants...</i>          *<i>Le facteur leur <b>distribuent/distribus/distributs</b></i>          *<i>Venise, l'une des plus belles villes du monde, est <b>menacé</b>.</i>          *<i>l'accès aux boutiques et aux maisons a <b>étéés barrées</b></i>          *<i>les passerelles surélevées que les policiers ont <b>installés</b></i>          *<i>Les habitants de Venise ont <b>due</b></i>          *<i>Les grands travaux que les autorités ont <b>réalisées</b></i>          *<i>Les scientifiques <b>l'avait prévu</b></i>          *<i>Les vagues qu'ont provoqués les bateaux à moteurs ont <b>abîmés</b> ses habitations.</i>          *<i>Deux guides touristiques vous ont <b>résumez</b> la situation dans ce qui suit. (+ S H 2ppl/pp adj)</i></p>	<p>DICTEE SOURCE écran</p>
<p>erreur de conjugaison (inversion)</p>	<p>erreur découlant de l'inversion du sujet et du verbe  <u>Double codage nécessaire</u>          DICTEE SOURCE inversion + un des codes suivants :          - OG Su verbe DV erronée          - OG Su verbe DV absente</p>	<p>*<i>« Dans ces moments là, on s'adapte! » <b>explique</b> nos sympatiques guides.</i>          *<i>Venise <b>vat</b>-elle couler?</i></p>	<p>DICTEE SOURCE inversion</p>

<sup>xxx</sup> Un écran est un donneur d'accord potentiel qui se trouve à immédiatement à gauche du PP ou du verbe.

## ANNEXE N. Compilation des contextes d'erreurs possibles dans les dictées

Projet Grammaire-écriture  
Marie-Claude Boivin et Reine Pinsonneault  
Document à jour au 7 octobre 2013

---

### Contenu du document

Ce document contient les contextes d'erreurs possibles pour les homophones, l'orthographe grammaticale et quelques autres codes (T, OL, etc.) pour les dictées du premier et du deuxième cycle.

A. ANALYSE DES DICTÉES POUR LES CONTEXTES D'ERREURS POSSIBLES.....	48
1. Contextes d'erreurs d'homophones possibles — dictée 1er cycle.....	48
2. Contextes d'erreurs possibles — dictée 1er cycle (sauf homophones).....	49
3. Contextes d'erreurs d'homophones possibles — dictée 2e cycle.....	52
4. Contextes supplémentaires d'erreurs — dictée 2e cycle (sauf homophones).....	53
B. COMPILATION DU NOMBRE DE CONTEXTES D'ERREURS POSSIBLES SELON CHAQUE CODE.....	55
1. Nombre de contextes d'erreurs d'homophonie.....	55
2. Nombre de contextes d'erreurs d'orthographe grammaticale.....	55
3. Nombre de contextes d'erreurs d'OL.....	56
4. Nombre de contextes d'erreurs d'autres catégories.....	56
5. Nombre total de contextes d'erreurs (sauf OL).....	56

### Remarques générales

- OL.** Le nombre de contextes de OL correspond au nombre de mots du texte. Le tableau ci-dessous présente uniquement les contextes pour lesquels nous avons relevé des erreurs dans les dictées.
  - Pour l'analyse, les codes OL autres et OL pluriel ont été fusionnés sous le code général OL.
  - Dans le codage à l'aide de HR, le code MORPHO PP/adj a été utilisé pour des contextes comme « abime » au lieu de « abimé » et « recouver » au lieu de « recouvert ». Pour l'analyse, le code MORPHO PP/adj a été assimilé au code OL.
  - Contextes mutuellement exclusifs.** Pour un même verbe, les codes OG Su verbe DV absente et DV erronée étant mutuellement exclusifs, ils sont compilés comme un seul contexte nommé OG Su verbe DV. De même, pour un même participe passé, on regroupe sous le contexte OG CD PPavoir, les codes mutuellement exclusifs suivants : OG CD PPavoir accord CD apres, OG CD PPavoir accord errone autres, OG CD PPavoir accorde sujet, OG CD PPavoir CI pronom, et OG CD PPavoir sans accord.
  - Codes exclus.** Même s'ils ont été utilisés pour le codage dans HR, les codes S P autres et DICTÉE ERREUR transcription ont été mis de côté pour l'analyse.
-

## A. ANALYSE DES DICTÉES POUR LES CONTEXTES D'ERREURS POSSIBLES

Dans cette section, les contextes sont présentés dans l'ordre du texte de la dictée. Nous avons fusionné les catégories OL autres et OL pluriel en OL. Il n'y avait que 4 erreurs OL pluriel.

### 1. Contextes d'erreurs d'homophones possibles — dictée 1<sup>er</sup> cycle

Phrase no	Forme correcte	Erreur	Code
titre	Venise va-t-elle <b>couler</b> ?	*coulé	S H pp adj/inf
2	Le niveau des <b>mers</b>	*mères	S H autres
	<b>sur</b> toute la planète	*sûr/ sure	S H autres
	<b>menacée</b>	*menacer	S H inf/pp adj
3	<b>Située</b>	*situer	S H inf/pp adj
	au bord de la <b>mer</b>	*mère	S H autres
	<b>sur</b> des pilotis	*sûr/ sure	S H autres
	des pilotis en <b>bois</b>	*boit	S H autres
4	Les vagues <b>provoquées</b>	*provoquer	S H inf/pp adj
	<b>par</b> les marées	*part	S H autres
	<b>par</b> les bateaux	*part	S H autres
	les bateaux <b>à</b> moteur	*a	S H aux/prep
	<b>ont</b> abimé	*on	S H on/ont
	ont <b>abimé</b>	*abimer	S H inf/pp adj
	<b>ses</b> habitations	*ces	S H ces/ses
		*c'est	S H proV/det
5	Celles- <b>ci</b>	*si	S H autres
	il faut <b>veiller</b>	*veillé	S H pp adj/inf
	<b>à</b> ce qu'elles	*a	S H aux/prep
	<b>à ce qu'elles</b>	*se	S H pronom personnel/demonstratif
	<b>à ce qu'elles</b>	*quel /*quelle/ *quelles	S H autres
	l'eau des <b>canaux</b>	*canots	S H autres
6	<b>tout</b> passe	*tous/ *touts	S H autres
	<b>par</b> un transport	*part	S H autres
	<b>sur</b> l'eau	*sûr/ sure	S H autres
7	le facteur <b>leur</b> distribue	*leurs	S H déterminant/pronom
8	<b>les</b> rend dépendants	*l'ai	S H proV/pronom
8	dans les <b>canaux</b>	*canots	S H autres
9	<b>Or</b> , en décembre dernier	*hors	S H autres
	l'eau <b>a</b> recouvert	*à	S H prep/aux
10	« <b>Dans</b> ces moments-là	*d'en	S H autres
	« Dans <b>ces</b> moments-là	*ses	S H ses/ces
		*c'est	S H proV/det
	« Dans ces moments- <b>là</b>	*la	S H la/LAaccent
		*l'a	S H proV/adv
	<b>on</b> s'adapte	*ont	S H ont/on

## 2. Contextes d'erreurs possibles — dictée 1<sup>er</sup> cycle (sauf homophones)

Phrase no	Forme correcte	Erreurs	Code	+ code « DICTÉE »
titre	Venise	*Venize *venise	OL	
	va-t-elle	*va-telle *va telle	zAUTRES	
		*vat elle	OG Su verbe DV erronée	DICTÉE SOURCE inversion
	couler?	*couller	OL	
1	Deux guides touristiques	*guide	OG GN noyau	
		*tourisitique	OG GN adjectif nombre	
	te résumet	*résume *résumes	OG Su verbe DV erronée	DICTÉE SOURCE écran
	la situation	*cituation	OL	
2.	Le niveau des mers	*niveaux	OG GN noyau	
		*mer	OG GN noyau	
	monte	*montent *montes	OG Su verbe DV erronée	DICTÉE SOURCE écran
	sur toute la planète	*toutes *tout	OG GN prédéterminant	
		*planet *planette	OL	
	et Venise	*Venize *venise	OL	
	l'une des plus belles villes	*lune	OL	
		*l'unes	OG GN noyau	
		*belle	OG GN adjectif nombre	
		*ville	OG GN noyau	
	du monde	*mondes	OG GN noyau	
	est menacée	*menacé	OG Su attr	DICTÉE SOURCE écran
		*es <sup>i</sup>	OG Su verbe DV erronée	
		*manassée/é/er	OL	
3.	Située	*citué/er	OL	
		*situé	OG Su participiale	
	au bord			
	de la mer	*mers	OG GN noyau	
	la ville			
	est bâtie	*battie *batie	OL	
		*bâti *bâtis *bâtit	OG Su attr	
		*es	OG Su verbe DV erronée	

<sup>i</sup> Erreur non relevée dans les dictées

	sur des pilotis	*de	OG GN déterminant	
	sur des pilotis	*piloti *pillotis *pilotie	OL	
		*pilotie	OG GN noyau	
	en bois			
4.	Les vagues provoquées	*vague	OG GN noyau	
		*provoqué(s)	OG GN adj genre	
		*provoqué(ée)	OG GN adjectif nombre	
	par les marées	*marée	OG GN noyau	
		*marés	OL	
	et par les bateaux à moteur	*bateau	OG GN noyau	
		*bateaus	OL	
		*moteurs	OG GN receveur erroné	
	ont abimé	*ont t'abimé	zAUTRES	
		*abime	OL	
		*abimées	OG CD PPavoir accord CD après	
		*abimés	OG CD PPavoir accord erroné autres	DICTÉE SOURCE écran
		*habimé	OL	
	ses habitations	*habitation	OG GN noyau	
		*abitation *abbitation	OL	
5.	Celles-ci	*celle-ci	T Rep PRON nombre	
		*cel ci *celle ci	OL	
	s'enfoncent	*s'enfoncent	OG Su verbe DV erronée	
	et il faut veiller	*ils	T Rep PRON nombre	
	il <b>faut</b> veiller	*faux	OG Su verbe DV erronée	
		*veillier *veyez	OL	
	à ce qu'elles	*qu'elle	T Rep PRON nombre	
		*à-ce-qu'elles	zAUTRES	
	ne sombrent pas	*sombre *sombres	OG Su verbe DV erronée	
	dans l'eau	*leau	OL	
	des canaux	*caneau	OG GN noyau	
		*canaux; *caneau; *cano; *cannot; *caneau	OL	
	qui traversent	*traverse	OG Su verbe DV absente	
		*traverses	OG Su verbe DV erronée	
	la cité	*sitée *citée *citté, etc.	OL	
6	Les Vénitiens	*le	OG GN déterminant	
		*venniciens	OL	

		*véniens	OL	
		*Vénitien	OG GN noyau	
	savent	*save	OG Su verbe DV absente	
		*saves <sup>ii</sup>	OG Su verbe DV erronée	
	que tout passe	*passent *passes	OG Su verbe DV erronée	
		*pace	OL	
	par un transport sur l'eau	*transpore	OL	
7.	Même le facteur			
	leur distribue	*distribut *distribuent *distribus	OG Su verbe DV erronée	DICTÉE SOURCE écran
		*distribu	OG Su verbe DV absente	
	le courrier	*courriers	OG GN noyau	
		*courier	OL	
	en bateau	*bateaux	OG GN noyau	
8	Bref			
	la situation	*cituation	OL	
	les rend	*rends *rens, *rents <sup>iii</sup>	OG Su verbe DV erronée	DICTÉE SOURCE écran
	dépendants	*dépendant *dépedent(s)	OG CD Attr OL	
	d'un niveau d'eau stable	*niveaux	OG GN noyau	
	dans les canaux	*canau *canaux; *caneau; *cano; *cannot; *caneau	OG GN noyau OL	
9.	Or	*hore	OL	
	en décembre dernier	*derniers	OG GN adjectif nombre	
	l'eau			
	a recouvert	*recouvre *recouver *recouverre	OL	
		*recovers	OG CD PPavoir accord erroné autres	
	a recouvert	*as	OG Su verbe DV erronée	
	les quais	*quai *quaix; *qués; *quaies; *quets	OG GN noyau OL	
	et les rues de la cité	*rue *citté *sité, etc.	OG GN noyau OL	
10.	Dans ces moments-là	*moment *momment	OG GN noyau OL	

<sup>ii</sup> Pas d'occurrence en sec. 1

<sup>iii</sup> Code possible aurait été OL

		*moments là		
	on			
	s'adapte	*s'adaptent	OG Su verbe DV erronée	
	expliquent	*explique	OG Su verbe DV erronée	DICTÉE SOURCE inversion
	nos sympathiques guides	*sympathique	OG GN adjectif nombre	
		*simpatique (s)	OL	
		*sympathiquent	OL	
		*guide	OG GN noyau	
		*guid(s)	OL	

### 3. Contextes d'erreurs d'homophones possibles — dictée 2<sup>e</sup> cycle

Phrase no	Forme correcte	Erreurs	Code
11	<b>Par</b> exemple	*part	S H autres
	<b>on</b> a sorti	*ont	S H ont/on
	on <b>a</b> sorti	*à	S H prep/aux
	l'accès [...] <b>a</b> été barré à l'aide	*à	S H prep/aux
	l'accès [...] a été barré <b>à</b> l'aide	*a	S H aux/prep
	l'accès [...] a été <b>barré</b> à l'aide	*barrer	S H inf/pp adj
12	les passerelles surélevées	*surélever	S H inf/pp adj
	les policiers <b>ont</b> installées	*on	S H on/ont
	les policiers ont <b>installées</b>	*installer	S H inf/pp adj
	<b>ont</b> permis	*on	S H on/ont
	de <b>se</b> déplacer	*ce	S H pronom démonstratif/ personnel
	de se <b>déplacer</b>	*déplacé	S H pp adj/inf
13	Les inondations <b>se</b> sont multipliées	*ce	S H pronom démonstratif/ personnel
	Les inondations se <b>sont</b> multipliées	*son	S H son/sont
	Les inondations se sont <b>multipliées</b>	*multiplier	S H inf/pp adj
	certaines touristes <b>se</b>	*ce	S H pronom démonstratif/ personnel
	certaines touristes se <b>sont</b>	*son	S H son/sont
	<b>mouillé</b> les pieds	*mouiller	S H inf/pp adj
	ils ne <b>s'</b> étaient pas méfiés	*ce	S H pronom démonstratif/ personnel
	ils ne s'étaient pas <b>méfiés</b>	*méfier	S H inf/pp adj
14	Les autorités <b>ont</b> mis	*on	S H on/ont
	<b>sur</b> pied	*sûr/ sure	S H autres
	aux trois <b>entrées</b> de la ville	*entrer *entrés	S H autres
	bat <b>son</b> plein	*sont	S H sont/son

#### 4. Contextes d'erreurs possibles— dictée 2<sup>e</sup> cycle (sauf homophones)

Phrase no	Forme correcte	Erreurs	Code	+ code « DICTÉE »
11	Par exemple	*exemple	OL	
		*exemples	OG autres	
	on			
	a	*n'a	zAUTRES	
		*as	OG Su verbe DV erronée	
	sorti	*sortie *sortit	OG CD PPavoir accord erroné autres	
		*sorties	OG CD PPavoir accord CD après	
	les bottes	*botte	OG GN noyau	
	et l'accès		OL	
	aux boutiques	*au *boutique	OG GN déterminant OG GN noyau	
	et aux maisons	*au *maison	OG GN déterminant OG GN noyau	
	a	*as	OG Su verbe DV erronée	
	été			
	barré	*barrée *barrées	OG Su PPêtre sujet réalisé	DICTÉE SOURCE écran
	à l'aide			
	de hautes planches	*haute *planche	OG GN adjectif nombre OG GN noyau	
12	De plus			
	les passerelles surélevées	*passerelle	OG GN noyau	
		*pacerelle(s) *surélevé(s) *surélevé(e)	OL OG GN adj genre OG GN adjectif nombre	
		*surlevés *sur élevées	OL	
	que			
	les policiers	*policier	OG GN noyau	
	ont installées	*installé	OG CD PPavoir sans accord	
		*installés	OG CD PPavoir accordé sujet	DICTÉE SOURCE écran
	ont permis	*permet *permie *permi	OG CD PPavoir accord erroné autres OL	
	aux	*au	OG GN déterminant	
	gens	*gen	OL	
	de se déplacer			
13	Les inondations	*inondation *innondation(s)	OG GN noyau OL	
	se sont multipliées	*multiplié (s)	OG Su PP pronominal	

	depuis 1996		OL	
	et certains touristes	*certain	OG GN déterminant	
		*touriste	OG GN noyau	
	se sont même mouillé	*mêmes	OG Su receveur erroné	
		*mouillés	OG CD PP pronominal	
	les pieds	*pied	OG GN noyau	
	Ils	*il	T Rep PRON nombre	
	ne s'étaient pas	*était	OG Su verbe DV erronée	
	méfiés	*méfié	OG Su PP pronominal	
	de la marée haute!	*maré; *marré; *marrée; etc.	OL	
14	Les autorités	*autorité	OG GN noyau	
		*hautorité	OL	
	ont mis	*mit	OG CD PPavoir accord erroné autres	
		*mient	OG CD PPavoir accord erroné autres	
		*mi	OL	
	sur pied	*pieds	OG GN noyau	
	un grand chantier	*grands	OG GN adjectif nombre	
		*chantiers	OG GN noyau	
	La construction			
	de barrages mobiles	*barrage	OG GN noyau	
		*mobile	OG GN adjectif	
	aux trois entrées	*au	OG GN déterminant	
		*entrée	OG GN noyau	
	de la ville			
	bat	*bas	OG Su verbe DV erronée	DICTÉE SOURCE écran
		*ba	OG Su verbe DV absente	DICTÉE SOURCE écran
	son plein	*pleins	OG GN noyau	

En ce qui concerne l'orthographe des GN, nous retenons comme contextes tous les GN pluriels. Nous retenons aussi les GN singuliers susceptibles de contenir des erreurs d'orthographe de type OG GN.

Nous avons ainsi retenu :

- le niveau(x)
- du monde(s)
- de la mer(s)
- le courrier(s)
- en décembre dernier(s)

Nous n'avons pas retenu :

- la situation
- la planète
- la ville
- l'eau (2)
- la cité (2)
- un transport
- le facteur
- un niveau d'eau stable

## B. COMPILATION DU NOMBRE DE CONTEXTES D'ERREURS POSSIBLES SELON CHAQUE CODE

Tableaux synthèse

Mise à jour le 27 septembre 2013

Dictée du 1<sup>er</sup> cycle : 139 mots      Dictée du 2<sup>e</sup> cycle : 226 mots

### 1. Nombre de contextes d'erreurs d'homophonie

Catégorie	Code utilisé	N au 1 <sup>er</sup> cycle	N total au 2 <sup>e</sup> cycle
<b>GN GV (11)</b>	S H déterminant/pronom	1	1
	S H on/ont	1	4
	S H ont/on	1	2
	S H proV/det	2	2
	S H sont/son	0	1
	S H son/sont	0	2
<i>Sous-total GN GV</i>		5	12
<b>GN (2)</b>	S H ces/ses	1	1
	S H ses/ces	1	1
<i>Sous-total GN</i>		2	2
<b>GV et formes verbales (14)</b>	S H inf/pp adj	4	10
	S H pp adj/inf	2	3
	S H proV/pronom	1	1
<i>Sous-total GV et formes verbales</i>		7	14
<b>GPrép (6)</b>	S H aux/prep	2	3
	S H prep/aux	1	3
<i>Sous-total GPrép</i>		3	6
<b>Pronoms (5)</b>	S H pronom personnel/démonstratif	1	1
	S H pronom démonstratif/personnel	0	4
<i>Sous-total Pronoms</i>		1	5
<b>GAdv (2)</b>	S H la/LAaccent	1	1
	S H proV/adv	1	1
<i>Sous-total</i>		2	2
<b>Autres (19)</b>	S H autres	16	19
<b>Total SH</b>		<b>36</b>	<b>60</b>

### 2. Nombre de contextes d'erreurs d'orthographe grammaticale

Sous-catégorie	Code utilisé	1 <sup>er</sup> cycle			2 <sup>e</sup> cycle		
		N	N SOURCE écran	N SOURCE inversion	N total	N SOURCE écran	N SOURCE inversion
<b>OG GN (56)</b>	OG GN adjectif genre	1	0	0	2	0	0
	OG GN adjectif nombre	5	0	0	8	0	0
	OG GN déterminant	2	0	0	7	0	0
	OG GN noyau	22	0	0	37	0	0

	OG GN prédét	1	0	0	1	0	0
	OG GN receveur erroné	1	0	0	1	0	0
<i>Sous-total OG GN</i>		32	0	0	56	0	0
<b>OG Su (27)</b>	OG Su attr	2	1	0	2	1	0
	OG Su participiale	1	0	0	1	0	0
	OG Su PPêtre sujet réalisé	0	0	0	1	1	0
	OG Su PP pronominal	0	0	0	2	0	0
	OG Su receveur erroné	0	0	0	1	0	0
	OG Su verbe DV	16	4	2	20	6	2
<i>Sous-total OG Su</i>		19	5	2	27	8	2
<b>OG CD (8)</b>	OG CD PPavoir	2	1	0	6	2	0
	OG CD PP pronominal	0	0	0	1	0	0
	OG CD Attr	1	0	0	1	0	0
<i>Sous-total OG CD</i>		3	1	0	8	2	0
<b>Total OG</b>		<b>54</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>91</b>	<b>10</b>	<b>2</b>

### 3. Nombre de contextes d'erreurs d'OL

Sous-catégorie	Code utilisé	1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>e</sup> cycle	Nombre de mots au 1 <sup>er</sup> cycle	Nombre de mots au total
Orthographe lexicale	OL	36	47	139	226

### 4. Nombre de contextes d'erreurs d'autres catégories

Sous-catégorie	Code utilisé	1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>e</sup> cycle
Reprise pronominale	T Rep PRON nombre	3	4
Autres erreurs (épenthèse, traits d'union, toute autre erreur)	zAUTRES	3	4
<b>Total erreurs d'autres catégories</b>		<b>6</b>	<b>8</b>

### 5. Nombre total de contextes d'erreurs (sauf OL)

Sous-catégorie	N au 1 <sup>er</sup> cycle	N total au 2 <sup>e</sup> cycle
Total erreurs S H	36	60
Total OG	54	91
Total erreurs d'autres catégories	6	8
<b>Grand total</b>	<b>96</b>	<b>159</b>

## ANNEXE O. Portrait des erreurs grammaticales dans les textes et les dictées

Rappel des codes de niveaux 1 et 2

Catégories de niveau 1	Catégories de niveau 2
Orthographe grammaticale	Accord régi par le CD
	Accord dans le GN
	Accord régi par le sujet
	Autres
Syntaxe	Construction particulière
	Homophones (détermination de la catégorie grammaticale)
	Ponctuation
	Phase simple
	Phrase complexe
	Types et formes de phrase
Grammaire textuelle	Connecteurs textuels
	Harmonisation des temps verbaux
	Reprises
	Autres
Orthographe lexicale	Autres
	Pluriel (marque de pluriel erronée pour les noms et les adjectifs)
Lexique	LEX autres
	LEX familier
Morphologie	MORPHO participe passé/adjectif
	MORPHO passé simple
Autres	Phénomènes morphophonologiques

Nombre d'erreurs par 100 mots pour les catégories de niveau 1 et 2

Catégories de niveau 1	Catégories de niveau 2	1 <sup>re</sup> secondaire	2 <sup>e</sup> secondaire	3 <sup>e</sup> secondaire	4 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire
OG	CD	0,3	0,3	0,1	0,3	0,2
	GN	1,4	1,5	1,3	1,3	0,8
	Su	2,8	1,8	1,5	1,1	1
	Autres	0,1	0	0	0	0
	Total	4,6	3,6	2,9	2,6	2
S	C. part	0,1	0,1	0,1	0	0
	H	2,8	1,9	1,6	1,8	1,2
	P	4,5	3,3	2,9	2,3	1,8
	PhC	1,4	1	0,9	1	0,4
	PhS	0,9	1,1	1,1	1	0,8
	TyF	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1
	Total	9,8	7,5	6,3	6,2	4,3

GT	CT	0,8	0,6	0,6	0,4	0,3
	Harm	2,5	3	0,9	1,4	0,6
	Rep	2,4	1,8	1,8	2,1	1,2
	Autres	0,2	0,1	0	0	0
	Total	6	5,5	3,2	4	2,1
OL	Total	4,3	3,7	2,6	2,7	1,8
Autres <sup>i</sup>	Total	1,5	1,3	1,2	1,1	0,7

Le tableau suivant présente les 13 erreurs les plus fréquentes dans la dictée, selon le niveau scolaire. Les résultats sont exprimés en pourcentage d'erreurs commises selon le contexte. Les catégories d'erreurs surlignées ont fait l'objet de séquences didactiques.

rang	1		2		3		4		5	
	CODE	%	CODE	%	CODE	%	CODE	%	CODE	%
1.	OG Su	47,8	OG CD	48,1	OG CD	46,9	OG CD	45,2	OG CD	45,3
2.	OG CD	38,5	T Rep pronom nombre	42	OG Su	29,6	S H GN	39,3	S H GN	38,7
3.	T Rep pronom nombre	38,5	OG Su	38	T Rep pronom nombre	27,8	T Rep pronom nombre	33,9	T Rep pronom nombre	26,6
4.	S H GN	36,5	S H GN	27,8	S H GN	24,1	OG Su	28,9	OG Su	22,5
5.	Autres	25,6	Autres	25,9	S H pronoms	21,3	OL	20,4	S H pronoms	14,5
6.	OL	25,5	S H pronoms	25,9	Autres	21,3	OG GN	17,9	OG GN	13,2
7.	OG GN	18,7	S H GN GV	24,1	S H GN GV	18,8	Autres	16,1	OL	13,1
8.	S H GV V forme verbale	16,3	OL	21,6	OL	17,9	S H pronoms	15,6	S H GN GV	8,5
9.	S H GPrep	16,3	OG GN	18,7	OG GN	17,5	S H GN GV	15,5	S H GV V forme verbale	8,3
10.	S H GN GV	15,4	S H GAdv	18,5	S H GPrep	15,4	S H GV V forme verbale	13,5	Autres	5,6
11.	S H pronoms	11,5	S H GPrep	13,9	S H GV V forme verbale	12,6	S H GAdv	12,5	S H GPrep	5,4

<sup>i</sup> Ce code combine les codes des catégories *lexique*, *morphologie* et *Autres*.

12.	S H autres	10,3	S H GV V forme verbale	8	S H GAdv	9,3	S H GPrep	7,7	S H autres	4,2
13.	S H GAdv	7,7	S H autres	6,3	S H autres	7	S H autres	7	S H GAdv	0

Voici le % d'erreurs dans la dictée, selon les codes.

Code	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>
OG GN	18,7	18,7	17,5	17,9	13,2
OG Su	47,8	38	29,6	28,9	22,5
OG CD	38,5	48,1	46,9	45,2	45,3
S H GN	36,5	27,8	24,1	39,3	38,7
S H GN GV	15,4	24,1	18,8	15,5	8,5
S H GV V forme verbale	16,3	8	12,6	13,5	8,3
S H GPrep	16,3	13,9	15,4	7,7	5,4
S H GAdv	7,7	18,5	9,3	12,5	0
S H pronoms	11,5	25,9	21,3	15,6	14,5
S H autres	10,3	6,3	7	7	4,2
T Rep pronom nombre	38,5	42	27,8	33,9	26,6
OL	25,5	21,6	17,9	20,4	13,1
Autres	25,6	25,9	21,3	16,1	5,6

## ANNEXE P. Protocole pour le codage des entretiens métagraphiques

### Protocole pour le codage des entretiens métagraphiques (VOLET A)

1. Ouvrir un « case » dans HyperResearch pour coder un entretien.

2. Lire sommairement l'entretien.

3. Délimiter les segments (Van der Maren, 1995).

**Un segment** (une unité d'analyse) **se définit** comme un échange entre chercheur et élève portant sur un objet spécifique du texte de l'élève, normalement amené par une question du chercheur, et apportant une réponse ou une explication à cette question.

4. Coder :

a. les données sociodémographiques (5 codes) :

Moment de l'entretien	Niveau de compétence en écriture	École	Niveau scolaire (secondaire)	Sexe	Langue
EM prétest EM posttest	Élève faible Élève fort Élève moyen	DS E CdM DS E Cot DS E H DS E JBM DS E LG DS E M DS E Mb DS E Rives DS E TS	DS N cinq DS N quatre DS N trois DS N deux DS N un	DS S F DS S M	DS L autre DS L fr

b. chacun des commentaires en y associant les codes suivants :

Thème	Évolution du problème			Commentaire			Utilisation du métalangage	
	Situation départ	En cours	Situation finale	Explication		Évaluation (exactitude du commentaire)	Thème	Évaluation
				Type d'explication	Mode d'explication			
1 T Processus	∅			∅		∅	∅	
1 T Autres 1 T Gram textuelle 1 T OG cd 1 T OG gn 1 T OG su 1 T OL 1 T SYNT autres 1 T SYNT coordination 1 T SYNT enchainement 1 T SYNT homophones 1 T SYNT ponctuation 1 T SYNT subordination	2 1 SD erreur	2 2 <i>DE détectée</i>  2 3 <i>CH effectué</i>	2 4 SF confusion  2 4 SF erreur	3 TE ABS 3 TE fréquence 3 TE jgt esthétique 3 TE OL	∅	∅	6 1 UM ABS	∅
	2 1 SD non-erreur	∅	2 4 SF non erreur	3 TE autorité 3 TE autres 3 TE GT 3 TE intuition/jgt gram 3 TE OG 3 TE OUTIL 3 TE PONCT 3 TE SEM 3 TE SYNT contexte 3 TE SYNT manipulation 3 TE SYNT P de base 3 TE SYNT truc	4 <i>ME démonstration</i> 4 <i>ME énoncé règle exacte</i> 4 <i>ME énoncé règle plutôt exacte</i> 4 <i>ME énoncé règle plutôt inexacte</i> 4 <i>ME énoncé règle inexacte</i> 4 <i>ME conclusion explicite</i>	5 EVAL exact 5 EVAL plutôt exact 5 EVAL plutôt inexact 5 EVAL inexact 5 EVAL non pertinent	6 1 UM autres 6 1 UM catégorie gram/groupe de mots 6 1 UM GT 6 1 UM OG 6 1 UM S autres 6 1 UM S fonction synt 6 1 UM S manip synt 6 1 UM S P de base	6 2 UM correcte 6 2 UM incorrecte 6 2 UM plutôt correcte 6 2 UM plutôt incorrecte

Remarques :

Les catégories et les codes en italique sont facultatifs.

Pour les catégories « type d'explication », « mode d'explication » et « thème du métalangage », plus d'un code peut être attribué.

## Définitions des catégories

- Le **commentaire** se définit comme l'ensemble des énoncés de l'élève au sein d'un segment;
- **Thème (T)** : thème du segment, selon l'intention du chercheur<sup>i</sup> (ex. orthographe grammaticale, syntaxe, etc.);  
Remarque: Les codes de cette catégorie doivent être arrimés avec ceux du tableau de codage des textes et des dictées.
- **Type d'explication (TE)** : ce à quoi l'élève fait appel pour justifier son choix dans son commentaire (raison/argument) (ex. morphologie, syntaxe, ponctuation, etc.);
- **Mode d'explication (ME)**: moyen employé par l'élève pour expliquer son choix dans son commentaire (ex. démonstration, énonciation d'une règle, etc.);
- **Pertinence (EVAL)** : jugement sur la pertinence du commentaire ou de la réponse donné par l'élève en réponse à la question du chercheur (ex. non pertinent). Si le commentaire est pertinent, on évalue son exactitude.
- **Exactitude du commentaire (EVAL)** : évaluation du chercheur sur l'exactitude de la réponse de l'élève (ex. exact, plutôt exact, plutôt inexact et inexact);<sup>ii</sup>
- **Thème du métalangage (UM)** : ce à quoi se réfère le métalangage utilisé par l'élève dans son commentaire (ex. catégories grammaticales, fonctions syntaxiques, etc.);
- **Évaluation du métalangage (UM)** : évaluation du chercheur sur l'exactitude de l'utilisation du métalangage par l'élève dans son commentaire (ex. correcte, partiellement correcte, incorrecte).

5. Ajouter, au besoin, des notes sur l'entretien codé que vous jugez pertinentes pour la recherche dans le document Word intitulé Notes-VC\_EM... (par exemple, Notes-VC\_EM\_pre\_sec1\_GREXP1).

---

<sup>i</sup> Il peut arriver que la question du chercheur soit ambiguë, qu'elle laisse place à une autre interprétation plausible. Dans ce cas, il ne faut pas «pénaliser» l'élève en utilisant le code 5 EVAL non pertinent. Il faut plutôt coder le segment selon le thème donné par la réponse de l'élève.

<sup>ii</sup> Cette catégorie de codes doit être appliquée systématiquement, à moins qu'il n'y ait pas de type d'explication (3 TE abs).

## ANNEXE Q. Analyse par item pour les entretiens métagraphiques du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire

### 1. Présentation des données sociodémographiques

		Par année d'étude			Pour le 2 <sup>e</sup> cycle
		3 <sup>e</sup> secondaire	4 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire	
<b>Langue première</b>		Ils sont tous des francophones natifs.			
<b>Force des élèves</b>	<b>Fort</b>	2	2	1	5
	<b>Moyen</b>	2	2	2	6
	<b>Faible</b>	2	2	3	7
<b>Sexe des élèves</b>	<b>Garçons</b>	4	3	1	8
	<b>Filles</b>	2	3	5	10

## 2. Présentation des questions posées par les chercheuses (et leurs assistantes de recherche)

		Par année d'étude			Pour le 2 <sup>e</sup> cycle
		3 <sup>e</sup> secondaire	4 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire	
<b>Thème</b>	T Autres	0	0	0	0
	T Gram textuelle	10	16	8	34
	T OG	32	29	40	101
	T OL	1	2	1	4
	T SYNT	49	52	33	134
	T Processus	7	7	7	21
	<i>Total<sup>i</sup></i>	92	99	82	273
<b>« Top 3 » Parmi les questions posées, la majorité portait sur...</b>	1. syntaxe (49/92)	1. syntaxe (52/99)	1. orthographe grammaticale (40/82)	1. syntaxe (134/273)	
	2. orthographe grammaticale (32/92)	2. orthographe grammaticale (29/99)	2. syntaxe (33/82)	2. orthographe grammaticale (101/273)	
	3. grammaire textuelle (11/92)	3. grammaire textuelle (16/99)	3. grammaire textuelle (8/82)	3. grammaire textuelle (35/273)	
<b>Situation de départ</b>	<b>erreur</b>	69	66	57	192
	<b>non-erreur</b>	23	33	25	81
	<b>total</b>	92	99	82	273

<sup>i</sup> Ne tient pas compte des segments codés « T Processus ».

### 3. Présentation des commentaires

		Par année d'étude			Pour le 2 <sup>e</sup> cycle
		3 <sup>e</sup> secondaire	4 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire	
<b>Type d'explication</b>	TE autorité	0	0	0	0
	TE autres	10	5	6	21
	TE fréquence	1	0	1	2
	TE GT	3	3	1	7
	TE jgt esthétique	5	4	4	13
	TE MORPHO	1	0	3	4
	TE OG	11	15	16	42
	TE OL	4	6	1	11
	TE OUTIL	0	1	1	2
	TE PONCT	10	9	4	23
	TE SEM	10	13	11	34
	TE SYNT	21	24	27	72
	Présence explication	76	80	75	231
	Absence explication	20	27	15	62
	Total des explications possibles	96	107	90	293
	<b>« Top 3 »</b> <i>Parmi les explications, la majorité portait sur...</i>	1. syntaxe (21/76)	1. syntaxe (24/80)	1. syntaxe (27/75)	1. syntaxe (72/231)
2. orthographe grammaticale (11/76)		2. orthographe grammaticale (15/80)	2. orthographe grammaticale (16/75)	2. orthographe grammaticale (42/231)	
3. sémantique (10/76)		3. sémantique (13/80)	3. sémantique (11/75)	3. sémantique (34/231)	
<b>Mode d'explication</b>	ME démonstration	16	18	11	45
	ME énonce règle exacte	0	0	1	1
	ME énonce règle plutôt exacte	0	0	2	2
	ME énonce règle inexacte	0	1	2	3

	ME intuition/jgt gramm	6	5	3	14
	ME conclusion explicite	0	0	0	0
<b>Évaluation (exactitude du commentaire)</b>	EVAL exact	19	28	32	79
	EVAL plutôt exact	10	6	4	20
	EVAL plutôt inexact	4	9	4	17
	EVAL inexact	16	13	19	48
	EVAL non pertinent	11	2	1	14

#### 4. Présentation de l'utilisation du métalangage

		Par année d'étude			Pour le 2 <sup>e</sup> cycle
		3 <sup>e</sup> secondaire	4 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire	
<b>Thème</b>	UM autres	0	0	0	0
	UM catégorie gramm/groupe de mots	6	10	12	28
	UM GT	0	0	0	0
	UM OG	8	14	22	44
	UM SYNT	11	8	10	29
	Présence de métalangage	25	32	44	101
	Absence de métalangage	68	71	43	182
	« <b>Top 3</b> » <i>Le métalangage porte sur...</i>	1. syntaxe (11/25)	1. orthographe grammaticale (14/32)	1. orthographe grammaticale (22/44)	1. orthographe grammaticale (44/101)
		2. orthographe grammaticale (8/25)	2. catégories grammaticales/groupes de mots (10/32)	2. catégories grammaticales/groupes de mots (12/44)	2. syntaxe (29/101)
		3. catégories grammaticales/groupes de mots (6/25)	3. syntaxe (8/32)	3. syntaxe (10/44)	3. catégories grammaticales/groupes de mots (28/101)
<b>Évaluation</b>	UM correcte	21	26	42	89
	UM partiellement correcte	3	5	0	8
	UM incorrecte	1	1	2	4

## ANNEXE R. Journée remue-méninges : feuille de route des chercheuses

Collecte de données du 26 novembre 2010

### Présentation de la journée

- Remue-méninge : 9h à 11h30
- Lunch : 11h30 à 13h
- Discussion sur le questionnement métagraphique : 13h à 15h30

## REMUE MÉNINGES

### 1. Rappel des objectifs du remue-méninges

Avoir le point de vue des enseignants sur les difficultés des élèves en écriture, recueillir vos observations sur ces difficultés, observations basées sur votre expérience

### 2. Questions pour lancer la discussion

- a. Quelles seraient, selon vous, les **trois principales difficultés** des élèves lorsqu'ils écrivent?  
(si difficulté non visée par le projet : svp développer brièvement)

DIFFICULTÉS	Ens. A	Ens. B	Ens. C	Ens. D	Ens. E

- b. **Si on se concentre sur la grammaire**, quelles seraient les difficultés que vous considérez les plus importantes?
- Pour la difficulté X, pourriez-vous donner un exemple?
  - Selon vous, pourquoi la difficulté X est une difficulté?

### 3. Examen de la liste de phrases agrammaticales

- Présentation de la liste : on a relevé des exemples de phrases agrammaticales dans les textes d'élèves (sec. I)
- Discussion sur chaque phrase
  1. est-ce que vous rencontrez des phrases de ce type?
  2. diriez-vous que c'est représentatif d'une difficulté ou d'un problème des élèves?
  3. Si oui, pourquoi selon vous est-ce une difficulté ou un problème pour les élèves?

**11h30 à 13h00 : DINER**

**13h00 à 15h30 : DISCUSSION**

### **Discussion sur les entretiens métagraphiques**

- Le rôle des entretiens métagraphiques est de donner accès au raisonnement de l'élève par rapport aux choix qu'il a faits en écrivant.
- La clé des entretiens est la suivante : identifier un choix fait par l'élève et poser une question qui vise à lui faire exprimer son raisonnement sans lui mettre «les mots dans la bouche». Les questions ciblent autant des formes correctes que des formes incorrectes. Cette façon de faire nous permet d'avoir accès aux connaissances grammaticales véritables de l'élève.
- Présentation du tableau « coup d'œil » sur les entretiens métagraphiques

## ANNEXE S. Synthèse du remue-méninges avec les enseignants

### VOLET A : Synthèse du remue-méninges du 26 novembre 2010

Enseignants participants : Les cinq enseignants sont désignés par la lettre E suivie du chiffre correspondant à leur niveau d'enseignement ( E1, E2, E3, E4 et E5).

Ce document présente une synthèse des interventions des enseignants selon différents thèmes abordés lors de la discussion du remue-méninges (tableaux 1 et 2), et une synthèse de leurs commentaires en regard de phrases agrammaticales tirées de textes d'élèves (tableau 3).

**Tableau 1 : Familles de difficultés et types de problèmes d'ordre grammatical**

Famille de difficultés	Types de problèmes	Contenu des interventions des enseignants	Synthèse des interventions
Règles d'accord	Connaissance des règles	E4: Ils ne connaissent pas leurs règles, par exemple celles en lien avec l'accord du participe passé. E3: Souvent, c'est les règles de base qui ne sont pas maîtrisées.	Manque de connaissances déclaratives des élèves
	Application des règles («transfert»)	E5: Quand on enseigne une règle, les élèves ont de la difficulté à l'appliquer. Le transfert, la grosse grosse difficulté, elle est là.	Manque de connaissances procédurales et conditionnelles en lien avec les accords
		E3: Ils sont super bons pour faire des exercices dans le cahier quand ils savent qu'il s'agit de tel accord. Par contre, quand ils se mettent à écrire, il y a trop de choses à gérer.	Difficulté à effectuer les accords en contexte de dictée et de production écrite même lorsque ces accords sont maîtrisés en contexte d'exercice (transfert)
		E4: Dès qu'on sort des exercices du cahier pour aller en contexte de dictée, même s'il s'agit d'une dictée de courtes phrases indépendantes les unes des autres, on dirait qu'ils ne voient plus les mots à accorder, dont les participes passés par exemple.	
Accord du participe passé	E2: Lorsqu'ils trouvent un verbe dans le Bescherelle, ils sont certains qu'il est bien écrit et ils le retranscrivent sans faire l'accord du participe passé nécessaire. (2e partie, P1)	Difficulté à poursuivre un raisonnement au-delà d'une graphie obtenue dans un ouvrage de référence	
Identification des	en général	E2: Je dirais qu'ils ne savent pas reconnaître les mots, que sont les mots dans une phrase.	Difficulté à identifier la catégorie grammaticale d'un mot, même pour le nom, une catégorie

catégories grammaticales	Nom	E4: En secondaire 4, je leur demande: «Quel est ce mot? Un déterminant? Un nom?» Ils ne sont pas capables de répondre. Je dirais que 50% des élèves sont capable de reconnaître un nom, mais l'autre 50% ont de la difficulté.	qui devrait pourtant être bien maîtrisée au secondaire  Cette difficulté peut entrainer des problèmes de recherche de la bonne graphie dans les ouvrages de référence.
		E1: En secondaire 1, ils ne savent toujours pas identifier un nom. Ils le confondent avec le déterminant et avec l'adjectif, notamment.	
E3: Ce qui est décourageant, c'est qu'on voit les classes de mots chaque année, mais ils ne les maîtrisent toujours pas en secondaire 4. J'ai l'impression qu'on n'avance pas, qu'on est toujours en train de revoir ce qui devrait être su depuis le primaire.			
E1: Étant donné qu'ils ne connaissent pas leurs classes de mots, ils ne comprennent pas qu'ils ne trouveront pas un verbe conjugué dans le dictionnaire. Ils s'attendent à l'y trouver et me disent: « Il est pas là!» (2e partie, P1)			
	« Homo-phones »	E3: Il y a plusieurs élèves qui confondent toujours en secondaire 3 le «sont» et le «son», le «a» et le «à»... Je réalise que je dois revoir les homophones alors que je les croyais maîtrisés depuis le primaire.	Difficulté à distinguer et à orthographier les « homophones »
Conjugaison et temps verbaux		E4: Les élèves ne comprennent pas la logique de la construction des verbes concernant les concepts de «radical-terminaison» et de «auxiliaire-participe passé». Ils ne maîtrisent pas non plus les temps verbaux du futur, de l'imparfait ou du plus-que-parfait.	Manque de connaissances au sujet de la construction des verbes et des temps verbaux
Syntaxe	Phrase subordonnée	E4: Ils mettent toujours «que» au lieu de «dont». Et pour eux, la phrase «La fille que j'ai mangé avec», ça se dit.	Difficulté des élèves à construire la phrase subordonnée, à l'enchâsser dans une phrase matrice (mauvais choix du pronom relatif, emplois sans enchâssement et enchâssement dans le mauvais groupe par exemple)
		E4: Ils ont faire des erreurs du type «Le monument que j'ai visité avec ma tante qui a deux mille ans.» Je lui explique son erreur et il dit comprendre, mais je ne pense pas qu'il comprenne réellement, je pense qu'il va répéter cette erreur	
	Construction d'une phrase de base	E5: Mes élèves vont souvent faire une phrase subordonnée sans qu'il y ait de principale, par exemple <i>Comme le dit Éric Demers dans La Presse: « (...)»</i> (2e partie, P1)	Difficulté des élèves à distinguer une phrase de base bien construite d'une phrase d'un autre type (non verbal, participial, etc.)
E1: Ce n'est pas toujours évident pour eux que la phrase de base doit comporter un sujet et un prédicat, puis possiblement aussi un complément de phrase. Ils vont, par exemple, mettre des verbes au participe présent, du genre «En voyageant à Cuba.» et ne comprennent pas qu'il ne s'agit pas d'un verbe conjugué.			
E4: Ils vont aussi faire des phrases non verbales du type «Tout d'abord, les glaciers.»			

	Autres erreurs	<p><u>E3</u>: Alors qu'une erreur de construction de phrase est flagrante pour nous, l'élève a beaucoup de difficulté à la voir lorsqu'il relit sa phrase. Pour lui, elle est correcte.</p> <p><u>E2</u>: On constate beaucoup d'erreurs dues à l'influence de la langue orale et familière, comme l'absence de négation, du «ne».</p>	Différentes difficultés en lien avec l'intuition grammaticale et la langue orale des élèves
Tâche d'écriture	Révision	<u>E3</u> : La plupart de mes élèves n'acceptent pas de réviser en plusieurs étapes, de se concentrer par exemple sur les verbes, ensuite sur autre chose. Ça leur apparaît bien trop long, alors ils essaient de tout faire en même temps et ils laissent des erreurs.	Lacunes du côté des stratégies de révision

**Tableau 2 : Familles de difficultés et types de problèmes d'ordres autres que grammatical**

Famille de difficultés	Types de problèmes	Contenu des interventions des enseignants	Synthèse des interventions
Motivation		<u>E5</u> : Je dirais qu'il faut qu'ils commencent par être motivés.	Les élèves manquent de motivation et sont réticents à fournir des efforts.
		<u>E1</u> : Il y a un manque de motivation. Ça ne les intéresse pas. Chercher un mot dans le dictionnaire, c'est dur, c'est exigeant pour eux.	
		<u>E3</u> : Au sujet du clavardage, ils nous disent: «Pourquoi on devrait apprendre à mieux écrire? On se comprend quand même!»	
		<u>E4</u> : On me dit «c'est bien trop long à lire, je prends pas ce livre-là!» ou encore «c'est bien trop long à écrire, je n'écris pas ça!»	
		<u>E1</u> : La motivation, c'est le problème numéro 1.	
Mémorisation et étude-exercisation		<u>E5</u> : C'est la mémoire en français, il faut se rappeler les règles.	Manque d'étude et d'exercisation, ce qui nuit à la construction et au stockage des connaissances
		<u>E4</u> : En mathématiques, ils étudient leurs tables de multiplication, mais en français, ils n'apprennent pas les terminaisons des verbes.	
		<u>E3</u> : Je pense que le manque d'étude est effectivement très présent. Il y a des choses à apprendre, il y a des choses à étudier à la maison.	
Organisation scolaire	Hétérogénéité des classes	<u>E4</u> : Pendant qu'on revoit des notions du primaire, les élèves plus forts s'ennuient.	Les classes sont hétérogènes sur le plan du niveau des élèves, ce qui complexifie le travail des enseignants et nuit à l'apprentissage des élèves.
		<u>E5</u> : C'est vrai que c'est embêtant. Tu vois qu'ils sont tannés, les élèves forts, d'entendre les mêmes affaires.	

		<p><u>E1</u>: C'est démotivant pour les élèves forts. On voit qu'ils auraient pu aller plus loin.</p> <p><u>E2</u>: Je suis obligée de ralentir le rythme par rapport aux exigences du programme parce que mes groupes comportent trop d'élèves faibles.</p> <p><u>E1</u>: C'est un cercle vicieux. Ceux qui sont plus faibles, notamment ceux qui ont passé alors qu'ils n'auraient pas dû, ne comprennent pas, décrochent, puis se mettent à déranger, alors on les sort, donc ils prennent encore plus de retard.</p>	
	Sanction	<p><u>E3</u>: J'ai plusieurs élèves qui ne devraient pas être dans ma classe, mais qu'on a fait passer malgré les avis des enseignants.</p> <p><u>E1</u>: Le fait que les élèves passent automatiquement de secondaire 1 à secondaire 2 a des répercussions négatives sur la motivation. Ils ne coulent pas donc c'est ce que ça fait.</p>	Le passage automatique de première à deuxième secondaire, et celui d'élèves qui ne sont pas jugés aptes à passer au niveau supérieur par leurs enseignants a un effet négatif sur l'apprentissage et la motivation.
	Orthographe lexicale et vocabulaire	<p><u>E4</u>: Lorsqu'on corrige, on rencontre certains mots faciles qui sont mal écrits, comme «ciel» ou «moins». C'est à se demander si les élèves qui font de telles erreurs ont déjà lu dans leur vie!</p> <p><u>E1</u>: L'orthographe d'usage est un problème. Ils ne savent pas écrire!</p> <p><u>E3</u>: Parfois, les élèves essaient d'enrichir leurs textes avec des beaux mots synonymes d'autres plus courants, mais ils ne les utilisent pas correctement dans le contexte, ils n'en connaissent pas le sens véritable.</p>	Des élèves éprouvent de la difficulté à orthographier des mots courants et à employer des synonymes à ceux-ci dans le contexte approprié.
Lecture	Compréhension en lecture	<p><u>E1</u>: Souvent, après avoir lu une histoire avec les élèves, je leur demande de me la résumer et ils en sont incapables. Ils ne comprennent pas le principe, qu'on est en train de lui raconter une histoire quand il lit un texte narratif.</p> <p><u>E3</u>: J'ai des élèves qui me disent qu'à la fin de la lecture d'un paragraphe, il faut qu'ils recommencent.</p> <p><u>E4</u>: À mes élèves de 16 ans, je fais lire un livre dans lequel il y a deux personnages dont les parties qui les concernent sont bien distinctes, et certains ne comprennent pas. D'autres, les plus forts, lisent beaucoup et comprennent par contre, et ils aiment ça.</p>	Certains élèves ont du mal à distinguer les types de textes et à extraire le sens d'un texte.
	Manque de lecture récréative	<p><u>E5</u>: Les élèves lisent trop peu. S'ils lisaient davantage, ça les aiderait en écriture, en syntaxe notamment.</p>	Les élèves lisent peu sur une base volontaire, alors que la lecture récréative les aiderait en écriture, en particulier pour la syntaxe des phrases.

Méthodes de travail et autonomie	Consultation des ouvrages de référence	E1: Ils ouvrent le dictionnaire pour chercher un mot, ne le trouvent pas et se disent: «Mon mot n'est pas là!» Au lieu de penser à une autre possibilité pour l'écrire, ils préfèrent le laisser tel quel et passer à un autre mot.	Difficulté et réticence à effectuer de la recherche dans les ouvrages de référence.
		E4: Ils y vont au hasard, ils procèdent par essai-erreur (pour identifier l'auxiliaire par exemple), ils n'ont pas de méthode et ne savent pas chercher.	
	L'organisation et la gestion du temps	E1: Je pense que quand les jeunes du primaire arrivent au secondaire, ils ont un choc. Ils n'ont plus un seul prof qui s'occupait de leur dire de tourner la page de l'agenda et leur rappelait tout. Ils ne savent pas se servir de l'agenda et se rendent compte qu'ils ont un examen la journée même.	Difficulté des élèves à planifier son temps et à choisir des méthodes de travail efficaces.
		E4: Ils n'ont pas les outils pour s'organiser et bénéficieraient donc grandement d'un cours sur les méthodes de travail et la gestion de son temps, avec l'agenda notamment.	
La technologie et les logiciels informatiques	E5: Aujourd'hui, avec l'internet, les iPod et les autres appareils, tout est facile. Ça n'aide pas les jeunes à développer une culture de l'effort qui pourrait les permettre de prendre conscience de l'utilité d'étudier deux heures.	Difficulté à utiliser correctement les logiciels informatiques, notamment ceux ayant trait à la correction orthographique  Les élèves semblent avoir une confiance aveugle en les logiciels pour corriger leurs erreurs et, par conséquent, ils développent une certaine forme de paresse et de nonchalance.	
	E1: Ils écrivent un texte sur Word, puis «corrige» tout et seulement ce qui est souligné par le logiciel de révision. Ça donne des résultats désastreux!		
	E3: Ils ne savent pas utiliser ces logiciels, ne se posent aucune question et finissent par créer des fautes qu'ils ne feraient pas sur un texte en version papier.		

**Tableau 3 : Commentaires des enseignants quant au caractère représentatif de phrases d'élèves contenant des erreurs.**

Contenu des commentaires des enseignants	Synthèse
<b><i>Phrase 1 : Harris comme d'habitude en se levant il déjeune et ensuite il va faire un ou deux kilomètre en joggan en revenant chez lui Harris trouve sa femme morte sur le lit alor Harris, pris de panic et de peur il appel la police Environ 4 minute plus tard les ambulancier et les policier sont la mais elle est belle et bien morte.</i></b>	
E5: Non, on ne voit pas souvent des phrases de ce genre en secondaire 5.	Les élèves n'éprouvent pas trop de difficulté à construire et délimiter une phrase avec les signes de ponctuation
E1, E2 et E3: Oui, on en voit régulièrement en secondaire 1, 2 et 3.	

<p><u>E2</u>: Ce genre de problème se règle assez vite en rencontrant l'élève et en lui proposant de faire des phrases courtes. Je leur montre qu'il y a un groupe du nom, puis un groupe du verbe, puis qu'il ne faut pas repartir avec un autre groupe du nom sans mettre de virgule ou de point.</p>	<p>adéquats, mais ont tendance à faire des phrases trop longues.</p>
<p><u>E1</u>: Pour les élèves, une phrase de base est une assez longue phrase. Si je leur demande si « Je lis. » est une phrase de base, ils me disent que non, qu'il n'y a pas assez de mots. Par contre, après des explications et des exercices, ils comprennent bien.</p>	<p>La confusion entre un verbe et son homophone nominal cause des erreurs orthographiques fréquentes.</p>
<p><u>E3</u>: Moi, je les trouvais bons pour délimiter une phrase, mes élèves de secondaire 1 de l'an passé. Ce qui arrive plus souvent, ce sont des phrases bien construites mais trop longues avec beaucoup de virgules, où les «alors» et les «donc» pour introduire des coordonnées se succèdent.</p>	
<p><u>E4</u>: Mes élèves font souvent l'erreur qu'on voit à la ligne 3: il appel. Dès qu'un nom a un homophone qui est un verbe conjugué, comme «travail-travaille», «réveil-réveille», «appel-appelle», ils sont tout mêlés. Mis à part ce genre d'erreur orthographique, la structure de la phrase et la ponctuation ne nécessitent pas d'intervention en profondeur auprès des élèves.</p>	
<p><b>Phrase 2 : Normand aime lire, regarder la télévision et surtout sa moquette mauve.</b></p>	
<p><u>E1</u>: Ça, c'est le genre de phrase qu'on observe souvent. Le problème, c'est qu'on ne sait pas nécessairement comment expliquer cette erreur à l'élève et, surtout, il y a tellement de choses qui nous apparaissent plus importantes, plus urgentes à travailler que la coordination.</p>	<p>Les erreurs de ce type n'apparaissent pas comme une priorité aux yeux des enseignants, avec tous les autres contenus, même si elles sont observables dans les textes. Les enseignants ne se sentent pas non plus très à l'aise pour en discuter avec les élèves.</p>
<p><u>E4</u>: Parfois, ils énumèrent avec des prépositions mais sans en mettre à tous les groupes coordonnés ou juxtaposés.</p>	
<p><b>Phrase 3 : Un jour il ma demander d'aller observer ses quoi qui avais chez lui.</b></p>	
<p><u>E1</u>: Ça, c'est une grosse grosse phrase: les erreurs sont nombreuses et lourdes. Au sujet des homophones, c'est un bon exemple de phrase d'un élève qui ne s'en tirait sans doute pas trop mal en contexte d'exercice, mais qui, en production écrite, ne comprend plus rien.</p>	<p>Au premier cycle surtout, plusieurs difficultés en lien avec la non-maitrise des catégories grammaticales sont observables, dont le choix du bon homophone. Ces problèmes s'estompent cependant en secondaire 4 et 5.</p>
<p><u>E4</u>: Il y a des problèmes relevant des homophones notamment. Les catégories grammaticales ne sont visiblement pas comprises, et c'est ce qui est le problème central. Tout est relié: si l'élève ne sait pas reconnaître que <i>demandé</i> est un participe passé et non un nom, alors il ne peut choisir entre <i>m'a</i> et <i>ma</i>.</p>	
<p><u>E1</u>: Les élèves savent reconnaître les homophones, soit les orthographes acceptables pour un son, mais leur réflexion s'arrête là. Ils ne se posent pas de question par rapport à leur choix selon le contexte d'emploi. Par exemple, en dictée, ils vont choisir d'écrire <i>bouleau</i> alors qu'il s'agit de <i>boulot</i>, puis ils me disent: « J'ai cherché dans le dictionnaire alors ça doit être bon! »</p>	<p>Pour enseigner la subordination, le choix du subordonnant et s'attaquer à une erreur relevant de ce type d'enchaînement, les enseignants sont démunis.</p>
<p><u>E5</u>: En 5e secondaire, je n'observe pas ça. Les élèves vont tenir compte du contexte pour choisir un mot. Ils comprennent qu'il existe plusieurs graphies pour un même son. Ceux qui ne comprenaient pas ça ne se sont pas rendus en 5.</p>	

<p><u>E5</u> (en réponse à RP qui attirait l'attention sur la subordination «ces quoi qui (...)») Comment s'y prendre pour expliquer cette erreur à l'élève? On est démuni devant ce genre d'erreur.</p>	
<p><b>Phrase 4 : Cet homme était pas juste méchant mais il avait une très grande maladie, il avait peur de la lumière.</b></p>	
<p><u>E4</u>: L'omission de la marque de négation «ne» est fréquente.</p>	<p>Omission fréquente du «ne» de négation</p>
<p><u>E5</u>: Cette phrase-là est quand même moins pire que les autres. L'élève fait montre d'une certaine maîtrise en coordonnant et en juxtaposant ses phrases.</p>	<p>On observe souvent une sorte de décalage entre ce qu'on pense que l'élève a voulu dire et ce qui est effectivement écrit.</p>
<p><u>E1</u>: Le <i>mais</i> n'a pas d'affaire là, mais il se peut que l'élève ait vu une contradiction entre le fait d'être méchant et d'être malade et apeuré. Pour l'élève, l'opposition était peut-être bien réelle.</p>	
<p><u>E3</u>: Il y a souvent un écart entre ce que l'élève a voulu dire et ce qu'il a écrit. Je dois rappeler aux miens que je ne suis pas dans leur tête quand je corrige leur texte, que leurs idées doivent être claires sur papier.</p>	
<p><b>Phrase 5 : Jusqu'ua ce qu'il rencontre Marye-Hélène, une jeune fille blonde aux yeux noisettes.</b></p>	
<p><u>E1</u>: Les élèves ont du mal à distinguer le verbe de la subordonnée et le verbe de la principale. Tant qu'il y a un verbe conjugué, ils pensent que c'est correct. Au premier cycle, c'est fréquent de rencontrer des phrases comme celle-ci.</p>	<p>Les élèves du 1- cycle surtout construisent assez fréquemment des phrases subordonnées sans les enchâsser dans une phrase matrice, probablement parce qu'ils y voient un verbe conjugué, ce qui leur paraît souvent suffisant pour une phrase correcte.</p> <p>Les erreurs d'inattention fréquentes sont dues au manque de révision.</p>
<p><u>E4</u> et <u>E5</u>: En secondaire 4 et 5, ce n'est plus très fréquent.</p>	
<p><u>E1</u>: Des erreurs comme celle du double «u» sont souvent dues au fait que les élèves ne sont pas concentrés. Ils travaillent vite et ne font pas attention à ce qu'ils écrivent. Plusieurs erreurs surviennent aussi lors de la transcription du brouillon au propre.</p>	
<p><u>E3</u>: C'est la preuve qu'ils ne se relisent pas avant de remettre leur propre. C'est par manque de temps ou mauvaise gestion de son temps.</p>	
<p><b>Phrase 6 : Marie est calme et attentionner, tout le contraire de son mari, lui, il est posséssif et grand, ce que Marie à remarquer après leur mariage.</b></p>	
<p><u>E4</u>: En secondaire 4, l'accent et les doubles consonnes, ce n'est pas maîtrisé. Ils mettent des accents où il n'en faut pas.</p>	<p>Il y a une forme de négligence des élèves en regard des accents (oubli, accent droit qui traduit une incertitude, etc.).</p> <p>Les élèves de 1- cycle vont souvent placer en coordination des caractéristiques physiques et des caractéristiques psychologiques pour décrire un personnage.</p> <p>La reprise de l'information, notamment avec le pronom «ce», n'est pas un</p>
<p><u>E1</u>: Et moi, je passe mon temps à leur dire de mettre des accents! Ils écrivent plusieurs mots d'usage courant, comme <i>téléphone</i>, sans accents, comme si ce n'était pas une vraie faute. Sinon, ils vont faire des accents droits parce qu'ils ne sont pas certains.</p>	
<p><u>E3</u>: Ils vont même mettre « e accent aigu » et « r » à un mot s'ils ne sont pas sûrs entre « é » et « e-r »! Ils nous demandent en quelque sorte de choisir pour eux.</p>	
<p><u>E1</u>: La coordination de caractéristiques physiques et psychologiques, on voit ça souvent dans les textes en début d'année en secondaire 1 et 2.</p>	
<p><u>E4</u>: En secondaire 4, ils ne font plus l'erreur de confondre les types de caractéristiques.</p>	

<p><u>E3</u>: (en réponse à une question des chercheuses portant sur le niveau de compréhension des élèves par rapport à ce que reprend le « ce »): C'est certain qu'ils ne comprennent pas que le « ce » reprend ce qui vient avant! La reprise, c'est quelque chose de difficile pour eux.</p>	<p>phénomène bien maîtrisé.</p>
<p><b>Phrase 7 :T'es prête ariane ont par " oui oui je suis la dit t'elle d'une aire contente".</b></p>	
<p><u>E1</u>: Ça, c'est le genre d'erreur que je vois tellement souvent! Les «est-ce que», les «dit-elle», ils ne comprennent pas que c'est l'inversion d'un pronom sujet et d'un verbe. Je vois les «est-ce» écrit de toutes les façons, dont «e accent grave-c-e» et «e-s-s-e».</p>	<p>Le phénomène d'inversion sujet-verbe dans une incise ou une phrase interrogative n'est pas compris des élèves, ce qui se traduit parfois par des graphies inusitées.</p> <p>La ponctuation pour introduire le discours rapporté et les dialogues cause fréquemment des erreurs.</p>
<p><u>E4</u>: Le genre d'erreur dont E1 parle, je le vois aussi beaucoup en secondaire 4.</p>	
<p><u>E1</u>: Ils ne savent pas non plus comment rapporter des paroles. Je leur dis même d'éviter complètement tout discours rapporté pour qu'ils ne soient pénalisés sur le plan de la ponctuation. De plus, les élèves ne semblent pas savoir s'arrêter quand ils commencent à rédiger un dialogue, ce qui nuit à la progression du récit.</p>	
<p><u>E3</u>: C'est vrai que la ponctuation dans les dialogues, ce n'est pas évident et donc qu'on leur suggère d'éviter d'en inclure dans leurs textes avant qu'on l'ait enseigné formellement.</p>	
<p><b>Phrase 8 : Le père des enfants battait sa femme devant les enfants.</b></p>	
<p><u>E1</u>: Souvent, il faut deviner de quel personnage il est question dans le texte qu'on corrige. On prend une chance en en choisissant un, puis finalement ce n'est pas le bon. Le texte n'a plus de sens! La reprise de l'information est vraiment un problème.</p>	<p>Problèmes en regard de la reprise de l'information qui peuvent mener à une perte de sens du texte</p> <p>Sur le plan de l'orthographe grammaticale, les élèves ont souvent tendance à accorder un mot en prenant pour donneur d'accord le mot le plus à proximité. Ils ne sont pas très autonomes dans l'analyse de la phrase et la recherche du donneur d'accord.</p>
<p><u>E4</u>: En secondaire 4, ils ne comprennent pas que, dans «je vous parlerai», le premier pronom est sujet et le deuxième est complément et c'est pourquoi ils écrivent « je vous parlerez ». Le «vous» étant collé sur le verbe, ils pensent qu'il est sujet. Je dirais que c'est un problème pour 40 à 45% des élèves.</p>	
<p><u>E5</u>: J'observe la même difficulté que E4 en secondaire 5. Ils font le même type d'erreur lorsqu'ils mettent un « s » à l'infinitif, comme dans « je vais les avertirs».</p>	
<p><u>E4</u>: Ils ne se posent pas de question. Quand j'analyse une phrase au tableau pourtant, ils comprennent sa construction, mais ils me disent que c'est parce que c'est moi qui pose les bonnes questions et qui les posent aux bonnes places, comme pour trouver le CD dans «je les ai mangées» en demandant « mangé qui?» ou «mangé quoi?»</p>	
<p><u>E3</u>: Même quand on travaille plutôt avec les manipulations syntaxiques, il arrive que les élèves arrivent à un verdict de grammaticalité même si on leur dit que ça ne se dit pas.</p>	

<b>Phrase 9 : Alors il prit une page blanche et commença à s'inspirer mais c'est t'alors qu'une créature jamais sorti au paravant c'était une genre de petite boute.</b>	
<u>E4</u> : « C'est t'alors », j'ai justement dû expliquer à mes élèves cette semaine la logique derrière la liaison, le rôle des consonnes et des voyelles. Il a même fallu que je rappelle à un élève ce qu'est une voyelle...	Difficultés en lien avec le découpage des mots
<u>E5</u> : Ils vont souvent écrire « auparavant » en deux mots, comme dans cette phrase.	Ajout fréquent d'épenthèse pour rendre visible une liaison faite à l'oral
<u>E1</u> : Ils ne comprennent pas qu'une simple petite erreur peut changer tout le sens de la phrase, par exemple s'il est écrit « autre fois » versus « autrefois ».	
<u>E1</u> (en réponse à une question des chercheuses attirant l'attention sur l'absence de GV dans la deuxième partie de la phrase): Oui, ça, ça arrive souvent en secondaire 1, mais moins en secondaire 2 et pratiquement plus en secondaire 3.	L'absence du GV dans une phrase est observable souvent en secondaire 1, mais cette erreur s'estompe rapidement.
<b>Phrase 10 : Il a eu des problèmes ménagés à cette maison ex : Le linge avais rapetisé, l'eau du lavabo coullais rouge comme du sang et il entendais connier au grenier.</b>	
<u>E3</u> : Je vois souvent une intégration fautive du mot « exemple » dans les textes.	Difficulté à insérer correctement le mot « exemple » dans le but d'énumérer des exemples d'une réalité par la suite.
<u>E4</u> (en réponse à une question des chercheuses qui attirent l'attention sur l'absence du « y » dans le présentatif « Il y a »): Oui, j'observe ça, même en secondaire 4.	Absence fréquente du « y » dans le présentatif « Il y a ».
<u>E4</u> : Ils ne voient pas la différence entre les deux-points qui introduisent une citation et ceux qui introduisent une énumération, ce qui explique qu'ils mettent une majuscule systématiquement après.	
<u>E1</u> : Ils ne connaissent pas bien les signes de ponctuation. Si je dis « point-virgule » dans une dictée, certains vont m'écrire un point suivi d'une virgule.	L'emploi de certains signes de ponctuation moins courants (deux-points, point-virgule, points de suspension) cause des difficultés et des erreurs.
<u>E3</u> : Dans ma classe, toutes les têtes se sont levées au moment de dicter « points de suspension ». Il a fallu rapidement leur indiquer qu'il s'agissait des « trois petits points ».	

**ANNEXE T. Séquence didactique sur les homophones, 1<sup>re</sup> secondaire**

**1<sup>re</sup> secondaire**

**SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LES HOMOPHONES**

Marie-Claude Boivin, Isabelle Merette et Reine Pinsonneault

Groupe de recherche sur l'articulation de la grammaire et de l'écriture

Mars 2011

<b>COURS 1</b>		
<b>Découverte du phénomène/problème</b>		
<b>Étapes</b>	<b>Détails</b>	<b>Matériel et modalités</b>
<p><b>1- Sollicitation (élicitation) de données</b></p> <p>(5 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Activation des connaissances: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Isabelle demande aux élèves ce qu'est un homophone ou s'ils savent ce qu'est un homophone</li> <li>▪ Réponse attendue: les élèves vont donner des exemples d'homophones, un élève pourrait aussi donner la définition d'un homophone</li> <li>▪ Isabelle écrit au tableau les exemples donnés par les élèves (les répartir dans trois colonnes: GN - GV - autres; non étiquetées au départ)</li> </ul> </li> </ul>	
<p><b>2- Questionnement</b></p> <p>(confronter les élèves à leurs difficultés avec les homophones)</p> <p>(15 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Isabelle demande aux élèves s'ils savent quand et comment choisir l'une ou l'autre des formes possibles - on s'attend à ce que les élèves fassent appel aux trucs ou fassent émerger leurs trucs .</li> <li><input type="checkbox"/> Demander aux élèves s'ils ont des problèmes avec les «trucs» : oubli, cas difficiles, application dans les textes, est-ce que les trucs les aident vraiment?</li> <li><input type="checkbox"/> Isabelle choisit un exemple et demande aux élèves d'appliquer le truc, elle montre que l'utilisation du truc n'est pas toujours simple et claire : <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Le printemps se présente à nos portes, j'entreprendrai ce matin un grand ménage.</i></li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> Isabelle annonce aux élèves qu'ils vont travailler ce type de problème, qui représente une difficulté pour plusieurs; ils vont trouver une méthode plus efficace pour choisir la bonne forme dans le bon contexte, autrement dit pour écrire correctement les mots qui se prononcent de la même façon, mais qui ne s'écrivent pas de la même façon.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante annonce qu'on va se concentrer sur une liste limitée d'homophones pour commencer, et que lorsque le fonctionnement sera compris pour cette liste, il sera plus facile de comprendre le fonctionnement pour les autres homophones.</li> </ul>	<p>ANNEXE 1.2 (élèves)</p>
<p><b>3- Lecture d'un texte pour repérer les homophones</b></p> <p>(40 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Avec le texte « L'affaire 7 rue de M », repérage des homophones de la liste. Isabelle fait le 1<sup>er</sup> paragraphe avec les élèves.</li> <li><input type="checkbox"/> Les élèves lisent le texte et surlignent les homophones de la liste (lecture des paragraphes 1 à 7 inclusivement). Certains homophones ne se retrouvent pas dans le texte et seront vus plus tard dans la séquence.</li> </ul>	<p>ANNEXE 1.1 : TEXTE «L'affaire du 7 rue de M.»</p> <p>ANNEXE 1.3 (enseignant)</p>

## COURS 2

### Identification de la classe de mot ou du groupe de mots

Étapes	Détails	Matériel et modalités
<p><b>1- Lecture du texte (suite)</b> (10 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> En grand groupe: Isabelle peut demander à chaque équipe d'identifier les homophones phrase par phrase. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Isabelle présente le texte sur transparents et s'assure que tous les homophones visés par la séquence ont été identifiés avec eux au fur et à mesure (jusqu'au paragraphe 7 inclusivement (p. 3)).</li> </ul> </li> </ul>	<p>TRANSPARENTS = ANNEXE 2.1 « L'affaire du 7 rue de M. »</p>
<p><b>2- Étiquetage des homophones - identification de la classe de mot et du groupe</b> (60 minutes)</p> <p>But = découvrir la régularité d'orthographe dans le GN et dans le GV</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Rappel : la structure du GN, du GV et du GPrép (suggestions) <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le GN est construit à partir d'un nom, le noyau, le nom est généralement précédé d'un déterminant et peut avoir des expansions (on peut donner des exemples).</li> <li>▪ Le GV est construit à partir d'un verbe, le noyau, le verbe peut avoir des expansions, des GN, des GPrép, (on peut donner des exemples)</li> <li>▪ Le GPrép est formé d'une préposition suivie d'un GN (on peut donner des exemples)</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> <b>Délimiter le groupe dans lequel se trouve l'homophone:</b> Isabelle fait le travail avec eux pour les 3 phrases de l'introduction et la première phrase du 1<sup>er</sup> paragraphe (les 4 premières phrases). «Dans quel groupe de mots se trouve l'homophone? Est-il dans un GN? Est-il dans un GV? Dans un GPrép?». On vient de voir que pour identifier le groupe de mots, on identifie la classe de mot du noyau. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Phrase 1</u> : L'histoire [<b>se</b> passe au début de l'été].</li> <li>▪ <u>Phrase 2</u> : (Les personnages viennent de quitter l'Amérique pour venir s'installer à Paris, au 7 rue de M.) Aucun homophone de notre liste présent</li> <li>▪ <u>Phrase 3</u> : Le fils cadet, âgé de huit ans, et [<u>son</u> étonnante «gomme balloune»] viendront perturber [<u>la</u> quiétude familiale]...</li> <li>▪ <u>Phrase 4</u> : S'il faut chercher une cause dans un tel domaine, je ne peux qu'attribuer l'origine, sinon [<u>la</u> responsabilité des</li> </ul> </li> </ul>	<p>ANNEXE 2A (tableau)</p>

	<p>événements], à [<i>mon plus jeune fils</i>] qui vient d'entrer dans [<i>sa huitième année</i>].</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Les élèves complètent les colonnes 2 et 3 du tableau de l'ANNEXE 2A (trouver des exemples et identifier le groupe de mots, en équipes).</li> <li><input type="checkbox"/> <u>CONCLUSION DE L'ACTIVITÉ</u> : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Homophones sont soit dans le GN, soit dans le GV.</li> <li>▪ Dans le GV: <i>se</i>; dans le GN: <i>son, la, mon, sa</i>.</li> </ul> </li> </ul>	
--	---	--

<b>COURS 3</b>		
<b>Identification de la catégorie grammaticale des mots ou des groupes de mots (suite)</b>		
Étapes	Détails	Matériel et modalités
<p><b>1- Formulation d'hypothèses: identifier la classe de mot de l'homophone</b></p> <p>(35 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Demander aux élèves d'identifier la classe de mot de l'homophone compte tenu du groupe dans lequel il se trouve (colonne 4 du tableau de l'ANNEXE 2A). <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les mots <i>mon, son, ma, sa, son, ses</i> apparaissent toujours dans un GN, ces mots sont des déterminants</li> <li>▪ À retenir: si <i>son</i> se trouve dans un GN, il s'agit d'un déterminant et on écrit <i>son</i>; si <i>sa</i> se trouve dans un GN, il s'agit d'un déterminant et on écrit <i>sa</i>, etc.</li> <li>▪ il n'y a qu'un seul mot, donc pas d'apostrophe.</li> </ul> </li> </ul>	ANNEXE 2A
<p><b>2- Validation des hypothèses sur un 2<sup>e</sup> corpus</b></p> <p>(10 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Lire les paragraphes 8 et 9 et identifier les homophones de la liste. Continuer à remplir le tableau de l'ANNEXE 2A, colonnes 1 à 4. Vérifier la catégorie du groupe de mots dans laquelle se trouve l'homophone, et la classe de mot de l'homophone (voir si les informations du tableau 1 sont exactes).</li> <li><input type="checkbox"/> Retourner en grand groupe pour valider les hypothèses (correction des nouvelles entrées du tableau, à partir des paragraphes 8 et 9).</li> </ul>	ANNEXE 2A Travail individuel
<p><b>3- Travail en groupe sur les phrases du texte</b></p> <p>(25 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Rappel de la synthèse ci-dessus (par exemple, <i>son</i> dans un GN est un déterminant, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> À partir du tableau ANNEXE 2A, compléter les arbres de l'ANNEXE 3 en indiquant les « homophones » qui sont déterminants dans le GN, et celui qui est pronom dans le GV (il y aura beaucoup d'autres pronoms aux</li> </ul>	ANNEXE 2A  ANNEXE 3 (élèves)

	<p>cours 4-5).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Essayer de déterminer si on peut placer <i>ton, ta, tes</i> dans les arbres de l'ANNEXE 3.</li> <li><input type="checkbox"/> Faire voir dans l'arbre le paradigme des déterminants.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante met en relief que les trucs sont presque inutiles, qu'il est plus efficace de savoir si on a affaire à un déterminant ou non pour savoir comment écrire les mots <i>mon, ton, son, sa, ses, ces, etc.</i></li> <li><input type="checkbox"/> Elle compare avec les cas où on a les homophones <i>vert, verre</i> ou <i>vers</i>, on se demande s'il s'agit de l'adjectif, du nom ou de la préposition pour déterminer comment écrire le mot, c'est la même chose pour les homophones de la liste.</li> <li><input type="checkbox"/> Une stratégie émerge donc : pour bien orthographier les homophones que nous avons étudiés jusqu'à maintenant, il faut déterminer la classe de mots de l'homophone. Pour déterminer la classe de mots, on essaie de voir dans quel groupe syntaxique est l'homophone (dans un GN ou dans un GV).</li> <li><input type="checkbox"/> Ce travail permet à l'élève de voir l'utilité de la notion de groupe de mots (ou groupe syntaxique) ; tout le monde utilise le métalangage de base.</li> </ul>	<p>ANNEXE 3 (corrigé de la fin du cours 3)</p>
--	--	--

<b>COURS 4</b>		
<b>Travail sur le GV : la pronominalisation et la transposition au passé</b>		
<b>Étapes</b>	<b>Détails</b>	<b>Matériel et modalités</b>
<p><b>1. Pronominalisation dans le GV et paradigme des pronoms</b></p> <p>(60 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> À partir d'un texte descriptif écrit principalement au présent (ANNEXE 4), l'élève doit dans un premier temps transposer le texte au passé (les auxiliaires vont apparaître).</li> <li><input type="checkbox"/> Dans un deuxième temps, l'élève doit remplacer le groupe de mots entre crochets par un pronom de la liste (<i>le, la, les, lui, y, etc.</i>) ou surligner un pronom complément présent dans la phrase de départ.</li> <li><input type="checkbox"/> Isabelle peut faire quelques exemples avec les élèves et ils poursuivent leur travail en équipes.</li> <li><input type="checkbox"/> Rappeler que le pronom se déplace devant le verbe ou l'auxiliaire.</li> </ul>	<p>ANNEXE 4 .1</p> <p>ANNEXE 4.2</p> <p>Travail d'équipe</p>

## COURS 5

### Travail sur les homophones dans les phrases réécrites

Étapes	Détails	Matériel et modalités
<p><b>1- Retour au tableau des homophones</b></p> <p>(45 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Identifier les homophones de la liste dans les phrases réécrites</li> <li><input type="checkbox"/> Continuer à remplir le tableau des homophones (annexe 2a)</li> </ul> <p>** N'oublions pas de déterminer la catégorie grammaticale du mot ou du groupe de mots.  <b>CONCLUSION</b> → Le pronom est un mot en lui-même. Ici, <i>l'a</i> correspond à deux mots, le pronom et l'auxiliaire: le <i>a</i> de <i>la</i> s'élide devant la voyelle.</p>	<p>ANNEXE 2A (élèves)</p> <p>ANNEXE 2A (corrigé complet<sup>i</sup>)</p>
<p><b>2- Trouver des exemples pour les homophones sans exemples</b></p> <p>(5 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Reprendre le tableau ANNEXE2A. Identifier dans le tableau les homophones pour lesquels nous n'avons pas d'exemple : <i>Ton, tes, ta. M'es(t), t'es(t).</i></li> <li><input type="checkbox"/> Trouver des phrases qui illustrent l'utilisation de ces mots (en grand groupe).</li> <li><input type="checkbox"/> Pour les pronoms, remettre les phrases au présent pour faire voir le pronom (ex : Il m'est arrivé une drôle d'histoire/il m'arrive une drôle d'histoire).</li> </ul>	<p>ANNEXE 2A</p>
<p><b>3- Placer chaque homophone dans l'arbre approprié</b></p> <p>(10 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> À partir du tableau de l'annexe 2A maintenant complètement rempli, placer chaque homophone dans l'arbre approprié (Annexe 3).Le corrigé est distribué aux élèves.</li> <li><input type="checkbox"/> Rappel de la méthode : afin de savoir comment écrire un mot homophone avec un autre, on a essayé de déterminer sa classe de mots.</li> <li><input type="checkbox"/> Pour ce faire, on a identifié le groupe de mots dans lequel l'homophone se trouvait. Jusqu'à maintenant, on a vu des déterminants dans le GN, des pronoms dans le GV et quelques pronoms qui sont des GN (on et ce). Ces deux pronoms (on et ce) sont toujours sujets.</li> <li><input type="checkbox"/> Dorénavant, on pourra utiliser cette méthode pour écrire et réviser nos textes.</li> </ul>	<p>ANNEXE 2A</p> <p>ANNEXE 3 (élèves)</p> <p>ANNEXE 3 (corrigé du cours 5)</p>

<sup>i</sup> C'est une nouvelle version de l'annexe 2A corrigée. Les ajouts du cours 5 sont bien identifiés, différents de ceux du cours 2.

## COURS 6

### Exercice d'écriture : écrire un paragraphe

Étapes	Détails	Matériel et modalités
<p><b>1- Écriture d'un paragraphe à partir d'une courte histoire lue à haute voix</b></p> <p>(60 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Isabelle lit le texte « objet suspect » aux élèves (ANNEXE 6)</li><li><input type="checkbox"/> CONSIGNE POUR LES ÉLÈVES : Raconter en un paragraphe l'histoire que vous venez d'entendre dans vos propres mots.</li></ul> <p><u>CE QUI EST DEMANDÉ</u> : environ 100 mots, environ 10 lignes, 5-6 phrases assez longues, un paragraphe...</p> <p>[Idéalement, il faudrait corriger ce texte en fonction des homophones étudiés. Nous ne pourrons le faire dans cette séquence. Nous prendrons une copie des textes des élèves.]</p>	ANNEXE 6

## ANNEXE 1.1

### *L'affaire du 7 rue de M*

par John Steinbeck

Cette annexe reproduisait la nouvelle *L'affaire du 7 rue de M*. Dans le cadre de ce rapport de recherche, nous avons retiré le texte afin de respecter les droits d'auteur.

## ANNEXE 1.2

### Liste des homophones étudiés

Les homophones ne se retrouvent pas tous dans le texte « L'affaire du 7 rue de M. » Vous pouvez utiliser la 3<sup>e</sup> colonne pour indiquer vos difficultés ou vos observations.

1	ce	se	
2	ces/ses	c'est / s'est	
3	la	la	
4		l'a	
5	leur	leur	
6	leurs		
7	ma	m'a	
8	ta	t'a	
9	sa	ça	
10	mon	m'ont	
11	ton	t'ont	
12	son	sont	
13	mes	m'es(t)	
14	tes	t'es(t)	
15	on	ont	

### ANNEXE 1.3 (corrigé)

#### Liste des homophones visés par la séquence

	GN	GV	remarques
1	<b>ce</b>	<b>se</b>	
2	<b>ces/ses</b>	<b>c'est / s'est</b>	
3	<b>la</b>	<b>la</b>	
4		l'a	
5	<b>leur</b>	<b>leur</b>	
6	<b>leurs</b>		
7	<b>ma</b>	m'a	
8	ta	t'a	
9	<b>sa</b>	<b>ça</b>	
10	<b>mon</b>	m'ont	
11	ton	t'ont	
12	<b>son</b>	sont	
13	<b>mes</b>	m'es(t)	
14	tes	t'es(t)	
15	<b>on</b>	ont	

\*Les éléments en gras sont ceux qu'on retrouve dans le texte.

## ANNEXE 2.1

### *L'affaire du 7 rue de M*

par John Steinbeck

Cette annexe reproduisait la nouvelle *L'affaire du 7 rue de M*. Dans le cadre de ce rapport de recherche, nous avons retiré le texte afin de respecter les droits d'auteur.

## ANNEXE 2.2

1	2	3	4
<b>HOMOPHONES</b>	<b>EXEMPLE DU TEXTE</b>	<b>CLASSE DU GROUPE DE MOTS DANS LEQUEL SE TROUVE L'HOMOPHONE</b>	<b>CLASSE DE MOT DE L'HOMOPHONE</b>
se	se passe au début de l'été	GV	pronom
ce			
s'est			
ses			
la			
l'a			
ma			
m'a			

sa			
mon			
m'ont			
ton			
t'ont			
son			
sont			
mes			
m'est			
tes			
t'es(t)			
on			
ont			

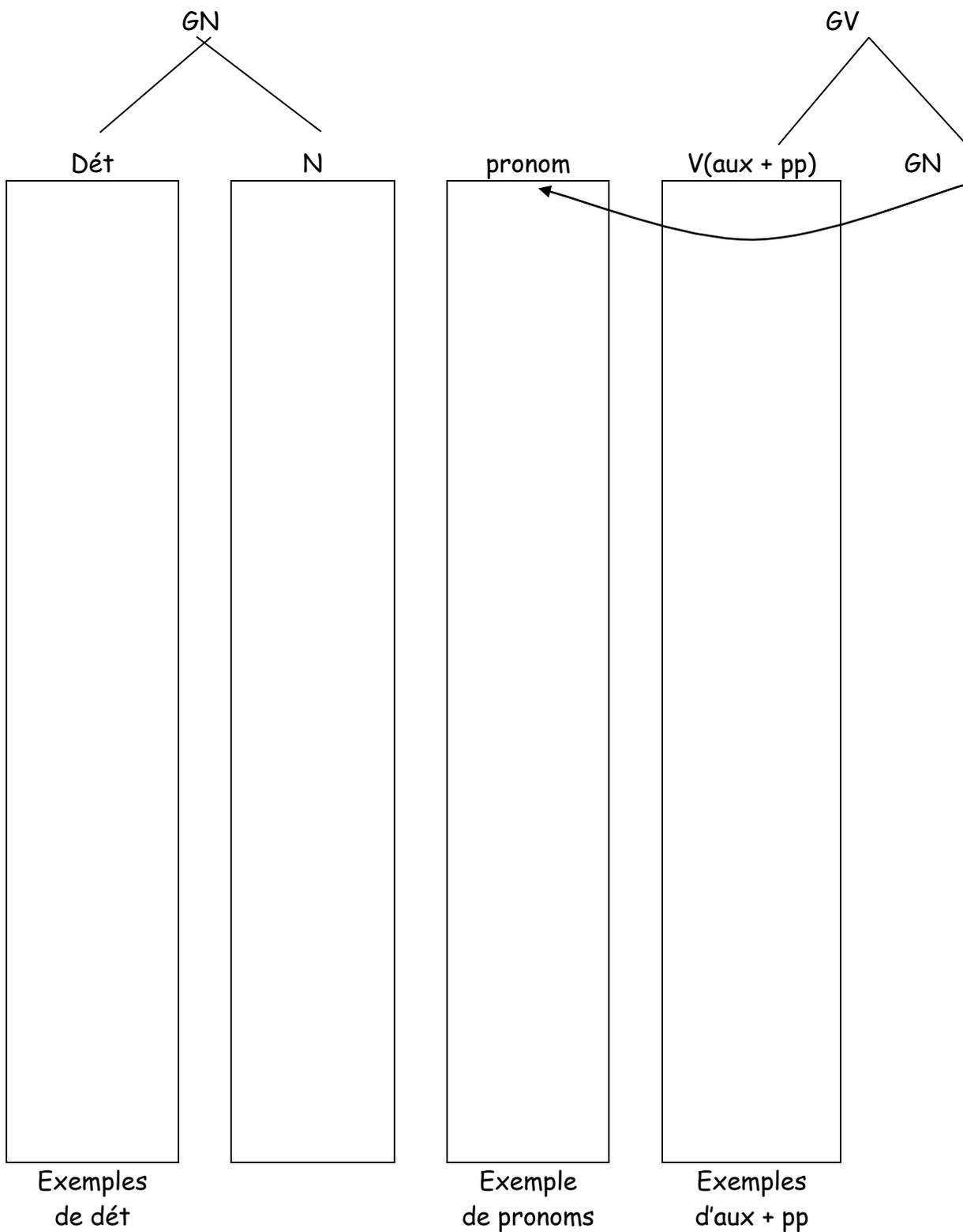
## ANNEXE 2.2 - CORRIGÉ

1	2	3	4
HOMOPHONES	EXEMPLE DU TEXTE	CLASSE DU GROUPE DE MOTS DANS LEQUEL SE TROUVE L'HOMOPHONE	CLASSE DE MOT DE L'HOMOPHON E
se	se passe au début de l'été se renouvela se fraya un chemin humide à travers une énorme masse de gomme se força un chemin se mit à onduler se gonfler se réduire	GV	pronom
ce	ce jeune garçon ce délicieux répit ce moment ce matin  ce n'est pas moi ce n'est pas toi ce n'est pas moi qui mâche cette chose <b>Est-ce qu'on veut parler de ce ce?</b>	GN  GN	déterminant  pronom
s'est			
ses	ses yeux ses joues ses mâchoires ses yeux ses mâchoires ses mâchoires	GN	déterminant
la	la quiétude familiale la responsabilité des événements la vieille situation familière La parole	GN	déterminant

	la raison de mon fils la main la bouche la chose  la remis la retrouver la retirer	GV	pronom
l'a			
leur	leur regard hypnotisé leur mouvement perpétuel	GN	déterminant
leur	leur être agréable	GV	pronom
ma	ma surprise peinée ma grande surprise ma bouche ma bouche	GN	déterminant
m'a			
sa	sa huitième année sa voix étouffée sa bouche sa bouche sa tête	GN	déterminant
mon	mon plus jeune fils mon bureau mon rejeton mon fils mon enfant mon bureau mon fils mon oreiller mon oreiller	GN	déterminant

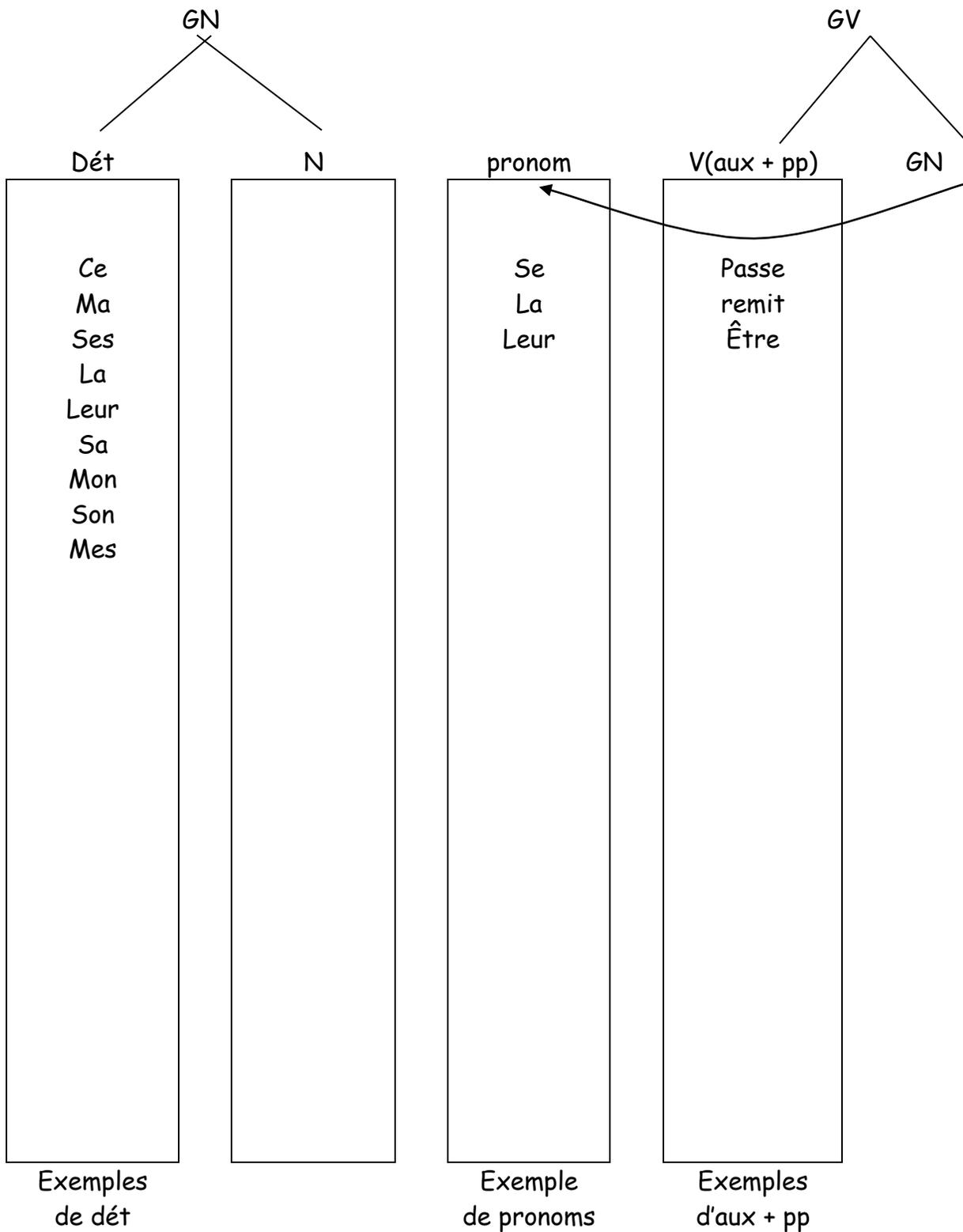
m'ont			
ton			
t'ont			
son	son étonnante «gomme balloune» son élocution son intérêt	GN	déterminant
sont			
mes	mes doigts mes doigts	GN	déterminant
m'est			
tes			
t'es(t)			
on	on voyait on vient on mastique	GN	pronom
ont			

**ANNEXE 3 : ARBRES POUR VOIR LA PLACE DES MOTS DANS LES GROUPES**  
Des arbres, pour bien voir la place des mots dans les groupes



## ANNEXE 3-CORRIGÉ

Des arbres, pour bien voir la place des mots dans les groupes



ANNEXE 4.1 : texte *Printemps* pour pronominalisation et transposition au passé  
**Printemps<sup>i</sup>**

« Je regarde la lame que je tiens entre mes mains. C'est une lame de métal froide dont l'éclat glacé jette sporadiquement des éclairs menaçants. Les trois taches rougeâtres sur ma lame me fascinent. Elle me tient beaucoup à cœur. »

Chaque fois que Robert tient sa lame entre ses mains, il ressent le même sentiment de puissance. Elle rend Robert fier de lui-même, différent des autres. Sa main effleure la lame amoureusement. Il aiguisé la lame lui-même, comme il le fait toujours.

« Le silence cotonneux de ma tête me quitte », se dit Robert. « Il est remplacé par les mots et les bruits de mes trois compagnons, qui, eux aussi, se préparent. Mais ils ne semblent pas avoir besoin, comme moi, de ces instants de communion silencieuse, qui sont aussi précieux que ceux où je passe à l'acte.

---

<sup>i</sup> Ce texte a été écrit en s'inspirant du texte de Sonia Sarfati, « La mort Blanche », publié dans le recueil *Coups de cœur*. Collection Grande Nature. Michèle Gaudreau. Éditions Michel Quintin. 1995.

Grand adversaire, tu m'es totalement étranger. Personne ne t'affronte, personne ne t'étudie, personne ne te connaît. C'est un duel avec un adversaire inconnu. Mes compagnons te craignent et t'admirent.

Les éclairs bleus de ma lame, froids comme la mort, m'éblouissent et me glacent. Mécaniquement, mes doigts quittent la lame et se glissent dans la dragonne. Mes compagnons me rejoignent, le pas ralenti par leur équipement : cordes, crampons, mousquetons, vis à glace...

On n'affronte pas à mains nues un adversaire de la taille de la Nanda Devi, la montagne aux cent visages ! »

## ANNEXE 4.2

### Consignes :

- Lis d'abord le texte pour comprendre l'histoire.
- Sur la première ligne, réécris le texte en mettant les verbes au passé (les verbes sont en gras). Nous avons indiqué quel temps du passé était le plus approprié (PC : passé composé ; IMP : imparfait).
- Voici une liste de pronoms compléments : *me, te, se, le, la, les, en, y, leur*.
- S'il y a des groupes entre crochets dans la phrase, remplace-les par des pronoms compléments.
- S'il y a déjà dans la phrase de départ des pronoms compléments (qui accompagnent le verbe), surligne-les. Surligne-les également dans les phrases réécrites.

La première phase est un exemple de ce qu'il faut faire.

### Printemps

« Je **regarde** la lame que je **tiens** entre mes mains.

(IMP)

---

C'**est** une lame de métal froide dont l'éclat glacé **jette** sporadiquement des éclairs menaçants.

(IMP)

---

Les trois taches rougeâtres sur ma lame **me** fascinent.

(PC)

---

Elle **me** **tient** beaucoup à cœur. »

(PC)

---

Chaque fois que Robert **tient** [sa lame] entre ses mains, il **ressent** [le même sentiment de puissance].

(PC)

---

(Pronom)

---

Elle **rend** [Robert] fier de lui-même, différent des autres.

(PC)

---

(Pronom)

---

Sa main **effleure** [la lame] amoureusement.

(PC)

---

(Pronom)

---

Il **aiguisé** [la lame] lui-même, comme il **le fait** toujours.

(PC)

---

(Pronom)

---

« Le silence cotonneux de ma tête **me quitte** », **se dit** Robert.

(PC)

---

«Il **est remplacé** par les mots et les bruits de mes trois compagnons, qui, eux aussi, **se préparent.**»

(PC)

---

Mais ils ne **semblent** pas avoir besoin, comme moi, de ces instants de communion silencieuse,

(PC)

---

qui **sont** aussi précieux que ceux où je **passe** à l'acte.

(PC)

---

Grand adversaire, tu **m'es** totalement étranger.

(IMP)

---

Personne ne **t'affronte**, personne ne **t'étudie**, personne ne **te connaît**.

(PC)

---

**C'est** un duel avec un adversaire inconnu.

(PC)

---

Mes compagnons **te** craignent et **t'**admirent.

(PC)

---

Les éclairs bleus de ma lame, froids comme la mort, **m'**éblouissent et **me** glacent.

(PC)

---

Mécaniquement, mes doigts **quittent** [la lame] et **se** glissent dans la dragonne.

(PC)

---

(Pronom)

---

Mes compagnons **me** rejoignent, le pas ralenti par leur équipement : cordes, crampons, mousquetons, vis à glace...

(PC)

---

On n'affronte pas à mains nues un adversaire de la taille de la Nanda Devi, la montagne aux cent visages. »<sup>ii</sup>

---

<sup>ii</sup> Ce texte a été écrit en s'inspirant du texte de Sonia Sarfati, « La mort Blanche », publié dans le recueil *Coups de cœur*. Collection Grande Nature. Michèle Gaudreau. Éditions Michel Quintin. 1995.

## ANNEXE 4.2-CORRIGÉ

### Consignes :

- Lis d'abord le texte pour comprendre l'histoire.
- Sur la première ligne, réécris le texte en mettant les verbes au passé (les verbes sont en gras). Nous avons indiqué quel temps du passé était le plus approprié (PC : passé composé ; IMP : imparfait).
- Voici une liste de pronoms compléments : *me, te, se, le, la, les, en, y, leur*.
- S'il y a des groupes entre crochets dans la phrase, remplace-les par des pronoms compléments.
- S'il y a déjà dans la phrase de départ des pronoms compléments (qui accompagnent le verbe), surligne-les. Surligne-les également dans les phrases réécrites.

La première phrase est un exemple de ce qu'il faut faire.

### Printemps<sup>iii</sup>

« Je **regarde** la lame que je **tiens** entre mes mains.

(IMP) Je **regardais** la lame que je **tenais** entre mes mains.

---

**C'est** une lame de métal froide dont l'éclat glacé **jette** sporadiquement des éclairs menaçants.

(IMP) **C'était** une lame de métal froide dont l'éclat glacé **jetait** sporadiquement des éclairs menaçants.

---

Les trois taches rougeâtres sur ma lame **me** fascinent.

(PC) Les trois taches rougeâtres sur ma lame **m'**ont fasciné.

---

Elle **me** **tient** beaucoup à cœur. »

(PC) Elle **m'a** beaucoup **tenu** à cœur.

---

<sup>iii</sup> Ce texte a été écrit en s'inspirant du texte de Sonia Sarfati, « La mort Blanche », publié dans le recueil *Coups de cœur*. Collection Grande Nature. Michèle Gaudreau. Éditions Michel Quintin. 1995.

Chaque fois que Robert **tient** [sa lame] entre ses mains, il **ressent** [le même sentiment de puissance].

(PC) Chaque fois que Robert **a tenu** [sa lame] entre ses mains, il **a ressenti** [le même sentiment de puissance]

---

(Pronom) Chaque fois que Robert **l'a tenue** entre ses mains, il **l'a ressenti**.

---

Elle **rend** [Robert] fier de lui-même, différent des autres.

(PC) Elle **a rendu** [Robert] fier de lui-même, différent des autres.

---

(Pronom) Elle **l'a rendu** fier de lui-même, différent des autres.

---

Sa main **effleure** [la lame] amoureusement.

(PC) Sa main a effleuré [la lame] amoureusement

---

(Pronom) Sa main **l'a effleurée** amoureusement

---

Il **aiguisé** [la lame] lui-même, comme il **le fait** toujours.

(PC) Il a aiguisé [la lame] lui-même, comme il **l'a** toujours fait.

---

(Pronom) Il **l'a aiguisée** lui-même, comme il **l'a** toujours fait.

---

« Le silence cotonneux de ma tête **me quitte** », **se dit** Robert.

(PC) « Le silence cotonneux de ma tête **m'a quitté** », **s'est dit** Robert.

---

« Il **est remplacé** par les mots et les bruits de mes trois compagnons, qui, eux aussi, **se préparent**. »

(PC) Il **a été remplacé** par les mots et les bruits de mes trois compagnons qui, eux aussi, **se sont préparés**.

---

Mais ils ne **semblent** pas avoir besoin, comme moi, de ces instants de communion silencieuse,

(PC) Mais ils n'ont pas **semblé** avoir besoin, comme moi, de ces instants de communion silencieuse,

qui **sont** aussi précieux que ceux où je **passé** à l'acte.

(PC) qui **ont été** aussi précieux que ceux où **je suis passé** à l'acte.

Grand adversaire, tu **m'es** totalement étranger.

(IMP) Grand adversaire, tu **m'étais** totalement étranger.

Personne ne **t'affronte**, personne ne **t'étudie**, personne ne **te connaît**.

(PC) Personne ne **t'a affronté**, personne ne **t'a étudié**, personne ne **t'a connu**.

**C'est** un duel avec un adversaire inconnu.

(PC) Cela **a été** un duel avec un adversaire inconnu.

Mes compagnons **te craignent** et **t'admirent**.

(PC) Mes compagnons **t'ont craint** et **t'ont admiré**.

Les éclairs bleus de ma lame, froids comme la mort, **m'éblouissent** et **me glacent**.

(PC) Les éclairs bleus de ma lame, froids comme la mort, **m'ont ébloui** et **m'ont glacé**.

Mécaniquement, mes doigts **quittent** [la lame] et **se glissent** dans la dragonne.

(PC) Mécaniquement, mes doigts **ont quitté** [la lame] et **se sont glissés** dans la dragonne.

---

(Pronom) Mécaniquement, mes doigts **l'ont quittée** et **se sont glissés** dans la dragonne.

---

Mes compagnons **me rejoignent**, le pas ralenti par leur équipement : cordes, crampons, mousquetons, vis à glace...

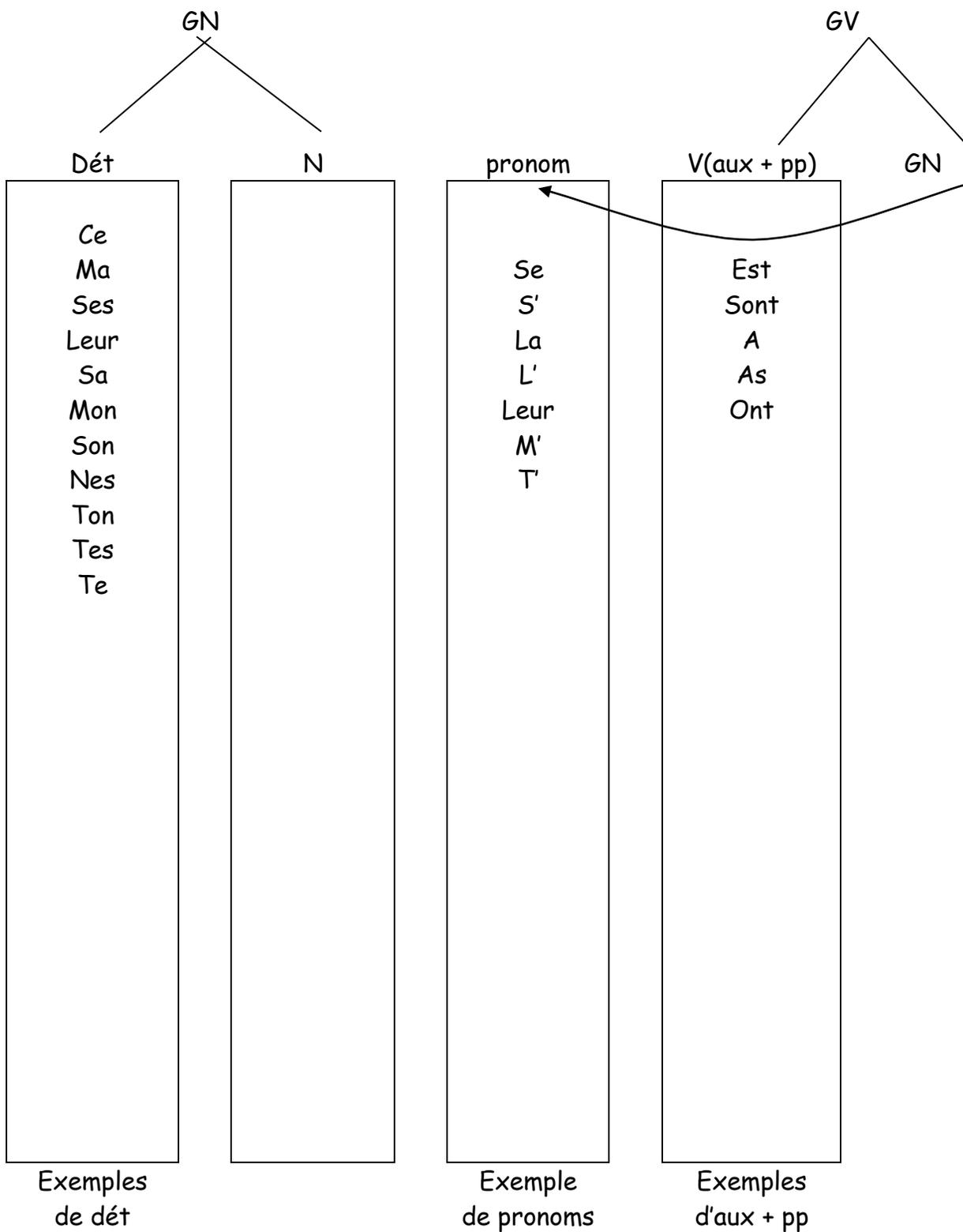
(PC) Mes compagnons **m'ont rejoint**, le pas ralenti par leur équipement : cordes, crampons, mousquetons, vis à glace...

---

On n'affronte pas à mains nues un adversaire de la taille de la Nanda Devi, la montagne aux cent visages. »

# ANNEXE 5-CORRIGÉ POUR TOUS :

Des arbres, pour bien voir la place des mots dans les groupes



## ANNEXE 6<sup>iv</sup>

### **Un objet suspect**

Lors de mon dernier voyage, voici ce qui m'est arrivé. Je m'en allais, le coeur léger, passer une semaine sous le soleil cubain. À l'aéroport, après une longue attente en file, je me suis finalement retrouvée face à face avec l'agent de sécurité qui inspecte les bagages des voyageurs. Ma petite valise ne pesait pas bien lourd et je l'ai déposée sur le tapis roulant qui l'a fait passer dans une sorte de boîte. Elle s'est arrêtée dans la boîte, sous des rayons X. L'agent de sécurité m'a fait de gros yeux, parce que l'écran lui indiquait quelque chose d'une forme suspecte dans ma valise. Saisissant mon bagage, il l'a ouvert d'un grand coup sec. Il s'est mis à sortir mes choses une par une. Mon roman, mes lunettes de soleil, ma crème solaire, et j'en passe. Et tout à coup, il est tombé sur son objet suspect. À la vue de l'objet, ses collègues se sont précipités et m'ont encerclée comme si j'étais coupable d'un crime grave ! J'ai balbutié « Mais, c'est une banale bombonne de chasse-moustiques ! ». --Vous pensez vraiment prendre l'avion avec cet objet dangereux ?, m'a dit l'agent, d'un ton menaçant.

--Heu... ben..., ce n'est pas permis d'apporter son chasse-moustiques? , ai-je répondu, un peu ébranlée.

--Non, madame. C'est interdit depuis longtemps !

Évidemment, ils m'ont confisqué ma bombonne et c'est pour cette raison que je suis revenue de Cuba bien bronzée, mais couverte de piqûres de moustiques !

(240 mots)

---

<sup>iv</sup> Texte composé par les chercheuses.

ANNEXE U. Exemples de textes d'élève annotés

Catherine

Rédaction

30 Mars 2011

Titre: Un objet suspect

Un bon matin d'été, je me rappelle encore  
de mon dernier voyage. J'allais à l'aéroport  
pour prendre mon avion, j'ai été à la  
vérification de mon bagage, je l'est  
posé sur le tapis roulant. Une cloche  
avait sonner ça voulait dire que j'avais  
quelque chose en effet un objet suspect.  
Des agents de sécurité m'ont dit  
pour être sûr que je n'avais pas caché  
un agent a pris ma valise et alla la  
vérifier. Il a dit: Soit mes amis de  
Solerte mon bagage. Je  
suis allé à l'aéroport et la  
Soit mes amis de Solerte mon bagage.  
Je suis allé à l'aéroport et la  
Soit mes amis de Solerte mon bagage.

03/30/11

150 mots

Kevin

## Un objet suspect

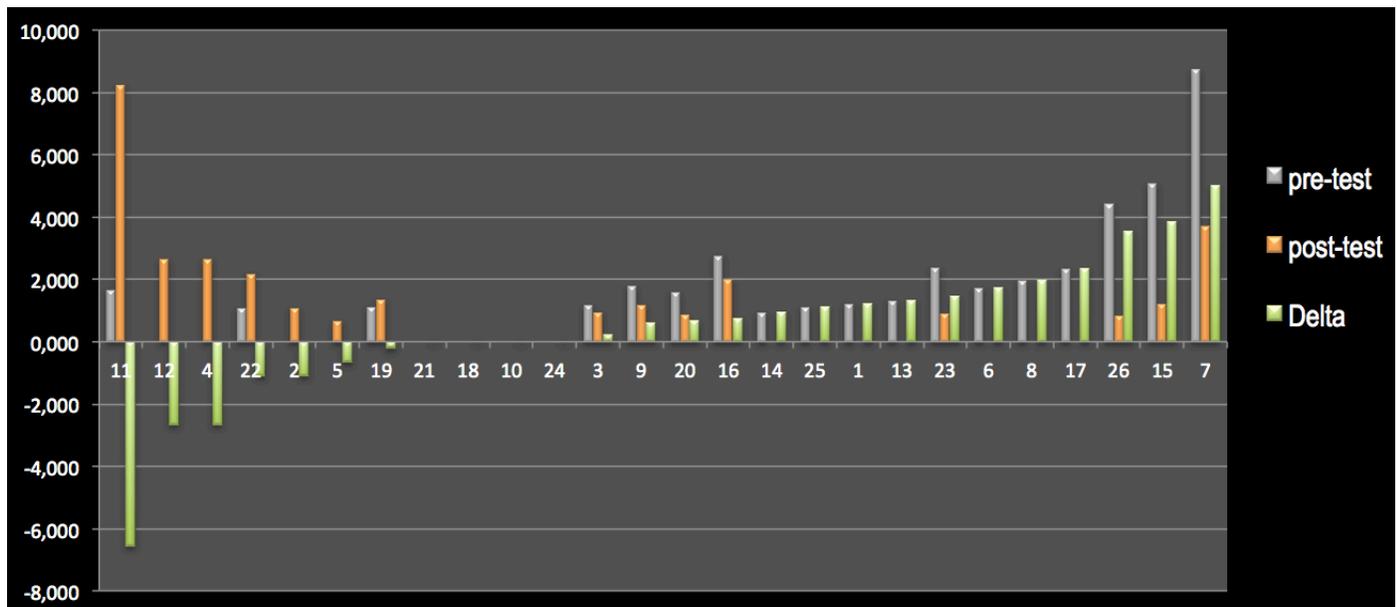
Un beau jour, je ~~suis~~ <sup>ai</sup> part faire un voyage au soleil cubain. Rendu ~~à~~ l'aéroport, il y avait une place <sup>ne pas</sup> où il fallait passer <sup>GN</sup> sa valise, donc, j'ai <sup>ai pas</sup> pris <sup>GN</sup> ma valise, qui, n'était pas très lourde donc je l'ai déposée sur le tapis roulant. Tout à coup, quand <sup>GN</sup> la valise avait passé sous le rayon-X, le gardien de sécurité me regarda avec des gros yeux, il a vite pris <sup>GN</sup> ma valise et il <sup>ne ou pas</sup> l'a ouverte d'un coup sec. Il enleva les choses, une part une <sup>GN</sup> roman, <sup>GN</sup> crème solaire, <sup>GN</sup> lunettes de soleil, etc... et soudain, il a retiré l'objet suspect. C'était une banale bombe de chasse moustique. Tous les gardiens me regardaient comme si j'étais un criminel. Le gardien <sup>le GN pas</sup> dit que certains interdits et depuis longtemps. Je suis donc parti. <sup>avait</sup> Cuba bien bronzer <sup>cependant</sup> mais j'étais couvert de piqûres.

## ANNEXE V. Résultats de la mise à l'essai de la séquence didactique sur les homophones

Tableau 1. Nombre moyen d'homophones mal orthographiés par 300 mots

Groupe	Directement traité		Indirectement traité		Traité		Non-traité		Tous	
	Exp	Tém	Exp	Tém	Exp	Tém	Exp	Tém	Exp	Tém
Prétest	1.64	1.00	0.65	0.37	2.29	1.37	6.14	5.07	8.43	6.38
Posttest	1.18	1.31	0.61	1.00	1.79	2.31	5.35	6.31	7.14	8.62
Variation	-28%	31%	-4%	169%	-22%	68%	-13%	24%	-15%	35%
$p$	0.178		0.096		0.045		0.124		0.04	

Graphique 1. Nombre d'homophones mal orthographiés par 300 mots pour chaque étudiant



Ce graphique présente le nombre d'homophones mal orthographiés pour chaque élève du groupe expérimental, pour les homophones traités directement dans la séquence. Le nombre d'erreurs au prétest est indiqué en gris, au posttest, en orange, et la différence entre les deux est en vert.

À gauche du graphique, nous retrouvons 7 étudiants sur 26 dont la performance s'est détériorée au posttest. À partir de l'élève 21, nous voyons qu'il y a 4 élèves qui ne se sont pas améliorés parce qu'ils n'ont pas pu le faire: ils n'avaient fait aucune erreur au prétest. La

performance de ces élèves est restée stable, ce qui est un résultat positif. À partir de l'élève 3, il y a 15 élèves qui se sont améliorés au posttest. Parmi ceux-ci, 7 élèves n'ont fait aucune erreur au posttest (ce sont les élèves 14, 25, 1, 13, 6, 8 et 17). Il est remarquable de constater que les élèves 26, 15 et 7, qui avaient les performances les plus faibles au prétest, se sont grandement améliorés au posttest.

Tableau 2. L'orthographe des homophones dans le texte du cours 6 de la séquence

	Homophones correctement orthographiés	Homophones mal orthographiés	Total	Taux de réussite
Moyenne par texte	399	63	462	86.4%
Médiane	14.8	2.3	17.1	86.4%
Texte contenant le plus petit nombre d'homophones	14.0	3.0	16.0	82.4%
Texte contenant le plus grand nombre d'homophones	8	2	10	80%
« pire » texte	23	4	27	85.2%
« meilleur » texte	13	5	18	72.2%
Moyenne par texte	24	0	24	100%

Les 27 textes produits par les élèves du groupe expérimental au cours 6 contiennent 462 occurrences des homophones de la liste. 399 d'entre eux étaient bien orthographiés, ce qui donne un taux de réussite de 86,4%. La moyenne du nombre d'homophones par texte est de 17,1 et 14,8 d'entre eux étaient bien orthographiés.

- Le plus petit nombre d'homophones dans un texte était de 10, dont 8 étaient bien orthographiés, pour un taux de réussite de 80%.
- Le plus grand nombre d'homophones dans un texte était de 27, dont 23 étaient bien orthographiés, pour un taux de réussite de 85.2%.
- Le texte le moins réussi pour l'orthographe des homophones contenait 5 homophones mal orthographiés sur 18 occurrences, ce qui donne un taux de réussite de 72%.
- Le meilleur texte contenait 24 homophones, tous bien orthographiés, pour un taux de réussite de 100%. Mentionnons également que 5 élèves sur 27 ont eu un taux de réussite de 100%.
- Les performances des élèves pendant cette tâche suggèrent que les connaissances apprises durant la séquence didactique ont été utilisées dans l'exercice d'écriture.

## ANNEXE W. Analyse des entretiens métagraphiques sur les homophones

EM (pré-posttest) sur les homophones traités. Groupe EXP (1<sup>re</sup> secondaire)

Élève	Force de l'élève	EM Prétest			EM Posttest		
		Homophone traité	Statut erreur	Type d'explication	Homophone traités	Statut erreur	Type d'explication
02	fort	<i>ce/se : il se réveille</i>	non-erreur (SD-SF)	TE SYNT contexte : E: Euh, parce que si t'écris « c-e », ça va pas avec un verbe; « s-e », c'est fait avant un verbe. C'est un homophone.	<i>ce/se : pour se déplacer...</i>	non-erreur (SD-SF)	TE SYNT identifier gr synt : E : Ici, « se déplacer », non je l'ai pas fait. Moi, habituellement, quand qu'il est devant un verbe, je mets tout le temps « s-e ». C : Ok. E : Parce que souvent ça rentre dans le groupe verbe, mais là, y'é pas conjugué là. Tsé admettons, tu dirais : « se déplacerait pas », tsé ça rentrerait dans le verbe...
		<i>ces/ses/s'est : il s'est dit...</i>	non-erreur (SD-SF)	TE SYNT contexte : E: Le « est », pis vu que j'ai dit « s'est », le « s » il va être... Vu qu'il est devant un sujet, pis que y'est en avant d'un verbe, ça va prendre un « s » comme ça.	<i>ce/se : ce matin</i>	non-erreur (SD-SF)	TE SYNT identifier gr synt : E : Parce que c'est dans un groupe nom. C : Donc, quand c'est dans un groupe nom... E : C'est « c-e ».
07	moyen	<i>ce/se : *se n'est pas normale</i>	erreur (SD-SF)	TE OL : E: Je sais pas, je mets tout le temps des « s-e ». Parce que c'est la première affaire j'ai écrit comme admettons ici « s-e », « s-e » là ; y'a des « s-e » partout. C'est juste des « s-e », y'a pas de « c-e ».	<i>ces/ses/s'est : *ses deux petit garçons</i>	erreur (SD-SF)	TE OL : E : Parce que c'est tout le temps lui que je prends en premier. Dans les « ses », je prends pas jamais le « c-e-s », ou « c-apostrophe-e-s-t », « s-apostrophe-e-s-t », je prends tout le temps le « s-e-s » avant.
					<i>leur(s)/leur : leurs parents</i>	non-erreur (SD-SF)	TE SEM : E : Ben, c'est au pluriel, parce que c'est... y'a deux parents.
11	fort	aucun			<i>ce/se : elle se fit...</i>	non-erreur (SD-SF)	TE SYNT contexte : E : « Se », si je l'ai marqué de même, ben ça je l'avais beaucoup appris au primaire. Faque je marquais jamais « c-e », c'était « s-e », parce que quand c'était un verbe en avant, je marquais «s-e».
					<i>son/sont : de son hallucination.</i>	non-erreur (SD-SF)	TE SYNT contexte : E : Faque j'ai marqué « s-o-n » parce que c'était genre pour le nom là. Je me rappelais que quand c'est « s-o-n », c'est quand tu veux désigner un nom.
14	faible	<i>ce/se : ne pas se</i>	non-erreur	TE ABS :	<i>ce/se : le</i>	non-erreur	TE ABS :

		<i>faire voir</i>	(SD-SF)	E: Ouain, faque je savais pas trop. J'ai décidé d'écrire « s-e », pis des fois, ça vient tout seul là, t'sais, t'écris pis ça vient tout seul.[...] E: C'est sûr que j'aurais pu écrire « c-e » ou « s-e », mais je sais pas, j'ai pas trouvé de truc pour trouver.	<i>brouillard se fait voir</i>	(SD-SF)	E : Euh... parce que... Attends là... J'ai oublié tous les trucs.
					<i>ce/se : *se grand bateau</i>	erreur (SD-SF)	TE SYNT truc : E : Attends. (relecture à voix basse) Je suis vraiment pas sûre, mais je pense que le truc, c'est « avait ». Attends, je suis pas sûre là. Ouais, je pense que c'est ça.
					<i>leur(s)/leur : *leures jolie princesse</i>	erreur (SD-SF)	TE OG : E : Ouais, c'est ça. Ben, je pense que c'est parce que « jolie princesse », c'est féminin, pis ben « leures », je l'ai mis au féminin, pis c'est les garçons qui vont aller voir la jolie princesse, pis c'est deux garçons, faque il y a un « s » à la fin.
					<i>ce/se : *il ce dit...</i>	erreur (SD-SF)	TE SYNT truc : E : Le truc, c'est « avait » : « Ils AVAIENT dit », faque « avait », quand ça fonctionne, c'est « c-e », pis quand ça fonctionne pas, c'est « s-e ».
17	moyen		aucun		<i>leur(s)/leur : ...leur mènerait...</i>	non-erreur (SD-SF)	TE SEM : E : Parce que ça... (L'élève bafouille.) Parce que « leur menerait », c'est... « Leur menerait », ça dépend OÙ, c'est un endroit. Ça peut être dans ça, c'est les garçons leur mènerait à quel l'endroit.
24	faible	<i>son/sont : *qui son engager...</i>	erreur (SD-SF) et changement effectué	TE SEM : E: C'est ça, mais je pense qu'avec celui-là, ce serait « s-o-n-s » parce que y'a plusieurs personnes qui aident à déménager là.	<i>son/sont : son frère Luidgi</i>	non-erreur (SD-SF)	TE OL : E : Parce que je connaissais pas les deux autres. Pis, dans toutes mes affaires, j'écrivais « s-o-n » pis j'avais bon.
		<i>ces/ses/s'est : ses amis</i>	non-erreur (SD-SF)	TE SEM : E: [...] J'ai pris celui-là parce que « ses amis », c'est genre, « s-e-s », c'est genre pluriel pis ça va bien avec « amis ». Là, j'ai mis un « s » parce que y'a plusieurs amis pis t'sé j'me suis dit dans ma tête : « je vais mettre « s-e-s » ». Pis « c-apostrophe-e-s-t » pis l'autre, « s-apostrophe-e-s-t », je les connais pas vraiment faque je les ai pas utilisés.	<i>ce/se : Todd se porte volontaire...</i>	non-erreur (SD-SF)	TE ABS : E : Euh... ben... C'est encore mon, mon... ma tête qui l'a emporté, j'ai pas, euh... j'ai pas vraiment analysé...

**EM (pré-posttest) sur les homophones traités**  
**Groupe TEM**

Élève	Force de l'élève	EM Prétest			EM Posttest		
		Homophone traité	Statut erreur	Type d'explication	Homophone traités	Statut erreur	Type d'explication
08	moyen	<i>ce/se : se questionnait ET ce drôle de meurtre</i>	non-erreur (SD-SF)	TE SEM : E: Ben parce que « se », « s-e », c'est quand c'est à LUI. C'est notre prof qui nous l'a appris, c'est pour ça que je le sais. C: Hum hum. E: Ça faisait, Brady, c'est lui-même, « il SE questionnait » avec SES questions, SES réponses, « se », lui-même. Pis « ce », c'est « CE drôle de meurtre ». c'est pas SON drôle de meurtre au monsieur qui est mort, c'est CE drôle de meurtre. C: Que tu pointes là ? E: Que je pointes, c'est CE drôle de meurtre.	aucun		
10	moyen	<i>ce/se : il se réveilla</i>	non-erreur (SD-SF)	TE SYNT contexte : E: J'ai pas vraiment réfléchi. Parce que moi je lis beaucoup quand même pis j'ai pas souvent vu tsé... Ben, entre un pronom et un verbe un « c-e », j'ai plus souvent vu des « s-e ». Faque ça m'a rappelé ça, faque j'ai mis ça pour tsé j'pense c'est ça là.	<i>ces/ses/s'est : ses parents</i>	non-erreur (SD-SF)	TE SEM : E: Parce que quand qu'on parle d'un objet comme possessif, c'est «s-e-s» parce que ses parents ils sont plusieurs faque ça ferait «SES parents À LUI», faque c'est pour ça que moi, j'ai écrit «s-e-s».
12	fort	aucun			<i>leur(s)/leur : *ils leurs attendaient...</i>	erreur (SD-SF)	TE SEM : C: Ok. Ce qu'ils attendaient, « leurs » c'est qui « leurs » ? E: Les enfants. C: Ok, donc c'est pour ça que t'as mis un «s» ? Est-ce que c'est la raison pour laquelle t'as mis un «s» ? E: Oui, ils sont plusieurs.
					<i>leur(s)/leur : les enfants n'aimaient pas leur mère...</i>	non-erreur (SD-SF)	TE SEM : C: Ben c'est-à-dire, non, c'est juste que t'avais mis un «s», pis là tu t'es corrigée, t'as enlevé ton «s». Est-ce que tu peux me dire pourquoi des fois tu mets un «s», des fois t'en mets pas ? E: Ben parce que c'est pas au pluriel, y'a juste une mère.

20	faible	aucun			son/sont : <i>il sont rentré...</i>	non-erreur (SD-SF)	TE SEM: E: Ben parce que c'est «quand IL sont», ben c'est toute la gang dans le fond. C: Ok. Pis le «son» «s-o-n», quand est-ce que tu peux l'utiliser ? E: Ben quand c'est une personne.
					son/sont : <i>il sont rentré...</i>	erreur SD / non-erreur SF	TE SEM: C: Ouais, ok. Le «son» ici t'as écrit «s-o-n». Pourquoi ici t'as écrit «s-o-n» ? E: Euh, j'sais pas. J'sais qu'en le relisant encore, il y avait un «t» parce que c'est toute la gang qui est allée. C: Ok, parce qu'ils sont plusieurs à être allés. E: Hum hum. C: Ok, faque tu mettrais un «t», ok.
21	faible	ce/se : <i>*se jour là</i>	erreur (SD-SF)	TE SEM : E : Je pense que... Je pense parce que y'a plusieurs formes. Je sais que y'en a une c'est « à quelqu'un », mais je pense que lui c'est pour personne, donc c'est en général. C : Ok, « à quelqu'un », ce serait quoi ? E : Euh... « s-e ». « Se crayon à... à Jeff » disons. C : D'accord. Mais là, tu dis : « ce crayon est à Jeff », tu écrirais ça comment ? Parce que tu dis que ce serait à quelqu'un. E : « S-e ».	aucun		
22	fort	aucun			leur(s)/leur : <i>*leurs avaient manqué...</i>	erreur (SD-SF)	TE SEM: E : Ben ça c'était des jeunes ou ben... les parents, ben j'sais pas, les parents... ? Non. Ben un ou l'autre, ça prend un «s» pareil, qu'ils soient quatre ou deux. C : Mais c'est qui là, au bout du compte ? Si je veux comprendre ton texte ? E : C'est les jeunes, je pense, c'est les quatre.

**ANNEXE X. Séquence didactique sur l'accord du verbe, 2<sup>e</sup> secondaire**

**2<sup>e</sup> secondaire**

**SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR L'ACCORD RÉGI PAR LE SUJET : ACCORD DU VERBE**

Marie-Claude Boivin, Mélissa Giordano et Reine Pinsonneault

Groupe de recherche sur l'articulation de la grammaire et de l'écriture

Mars 2012

COURS 1 : Rappel des notions fondamentales sur le GN, la P de base et la fonction sujet		
Étapes	Détails	Matériel et modalités
<p>1- Rappel sur la structure interne du GN</p> <p>(15 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> GN avec déterminant simple</li> </ul>	<p>- ANNEXE 1.1 (Rendez-Vous, p. 71)</p> <p>- ANNEXE 1.2 (arbres du GN)</p>
<p>2- Rappel sur la structure de la P de base et l'identification du GN sujet</p> <p>(50 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Les élèves savent identifier le V;</li> <li><input type="checkbox"/> Revoir la structure de la P de base (GN, GV, G complément de P);</li> <li><input type="checkbox"/> Revoir l'identification du GN sujet avec l'encadrement par <i>c'est...qui</i> et avec la pronominalisation par un pronom sujet (<i>il-s, elle-s</i>) : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'enseignante fait les 3 premières phrases avec les élèves : <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ « J'essaie d'encadrer par <i>c'est...qui</i>. Je mets <i>c'est...qui</i> au début de la phrase et j'essaie d'y insérer le groupe que je pense être le sujet. Cela me donne « <i>C'est le criminologue qui s'engagea sur la route escarpée qui se terminait par un petit quai.</i> » Est-ce que la phrase est bonne? Oui. <i>C'est un signe que le criminologue est le sujet.</i> Je peux maintenant vérifier avec le remplacement par un pronom. « Il s'engagea sur la route escarpée qui se terminait par un petit quai. » Est-ce que la phrase est bonne? Oui. On peut dire que <i>le criminologue</i> est le sujet.</li> <li>❖ L'enseignante donne au moins un exemple où le candidat sujet choisi (par exemple, <i>Véronique</i> en b) n'est pas le sujet.</li> </ul> </li> <li>▪ En équipes, les élèves doivent appliquer les manipulations oralement, juger de la grammaticalité du résultat et déterminer quel est le sujet de la P.</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> <u>CONCLUSION</u> →L'encadrement par <i>c'est... qui</i> et la pronominalisation, employés l'un après l'autre, sont de bons tests pour identifier le sujet d'une P. Les GN sujets sont parfois longs, gros, (complexes).</li> </ul>	<p>- ANNEXE 1.3 (Rendez-Vous, p. 71)</p>
SI TEMPS RESTANT	ENCHAINER AVEC L'ACTIVITÉ 1 DU COURS 2.	

COURS 2 : Le phénomène de l'accord et la règle d'accord du V		
Étapes	Détails	Matériel et modalités
<p><b>1- Activation des connaissances antérieures des élèves sur l'accord du verbe</b></p> <p>(10 minutes)</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignante demande aux élèves ce qu'ils savent de l'accord du V</p> <p>Réponses attendues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ S'accorde avec son sujet/le sujet;</li> <li>▪ S'accorde avec le mot auquel il se rapporte;</li> <li>▪ S'accorde avec le nom qui est devant/le mot qui est devant;</li> <li>▪ Etc.</li> </ul>	<p>Un secrétaire désigné par l'enseignante prend toutes les réponses en note pour retour ultérieur</p>
<p><b>2- (Re)découverte de l'utilité de l'accord</b></p> <p>(20 minutes)</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignante demande aux élèves « À quoi ça sert, l'accord? ».</p> <p>Réponses attendues et objectif :</p> <p><i>Il n'y aura sans doute aucune réponse à cette question. On veut faire en sorte que les élèves comprennent l'idée générale derrière le phénomène d'accord, à savoir que l'accord indique que les mots/groupes vont ensemble (phénomène très syntaxique), que l'accord marque la relation syntaxique qui existe entre les éléments.</i></p> <p><input type="checkbox"/> Examen en grand groupe des deux exemples suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) une acheteuse de vêtements italiens</li> <li>b) une acheteuse de vêtements italienne</li> </ol> <p>→ Qu'est-ce que l'accord change dans ces exemples? Est-ce important d'accorder correctement? Faire les arbres côte à côte au tableau.</p> <p><u>CONCLUSION À ATTEINDRE AVEC LES ÉLÈVES</u> → L'accord indique que certains mots vont ensemble. Dans les exemples, <i>italienne</i> avec <i>acheteuse</i>, <i>italiens</i> avec <i>vêtements</i>.</p>	<p>ANNEXE 2.1</p> <p>(à faire au tableau)</p>

<p><b>3- (Re)découverte du rôle de l'accord du verbe dans la phrase</b></p> <p>(20 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Lecture du texte «Découvre la vie d'un ado en 2020»</li> <li><input type="checkbox"/> Discussion en grand groupe sur le contenu du texte</li> </ul>	<p>Grammaire Moderne, p. 40-41 (photocopies)</p>
<p>(15 minutes)</p>	<p>ANNEXE Y. Les élèves examinent ensuite les 3 phrases suivantes, tirées ou adaptées du texte :</p> <p>a) *Nos villes fera une large place aux espaces verts. Elles accueillera (faire la liaison ici : elles zacueillera ) des véhicules à hydrogène non polluants. (Vie d'un ado ; p. 40 ; l. 3-5).</p> <p>b) Toutes les technologies que nous utiliserons à l'avenir existent déjà à l'état d'embryon.</p> <p>c) *Une douce lumière, semblable à celle des rayons du soleil, ont balayé le visage de Milo</p> <p><u>CONCLUSION</u> → L'accord erroné rend les phrases agrammaticales (a et c). L'accord du verbe est très important, car sans cet accord les phrases sont agrammaticales (incorrectes).</p>	<p>ANNEXE 2.2</p> <p>(Document d'observation)</p>

COURS 3 : Vers une règle précise et fonctionnelle pour accorder les verbes		
Étapes	Détails	Matériel et modalités
<p><b>1- Repérage de GN sujets et observation des accords du V dans le texte</b></p> <p>(45 minutes)</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignante donne aux élèves les consignes suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dans les phrases soulignées du texte (Découvre la vie d'un ado en 2020), identifie le GN sujet et le verbe et place les dans l'arbre de l'annexe 3.</li> <li>2. À l'aide de marqueurs de deux couleurs différentes, indique si le verbe est au singulier (p. ex. bleu) ou au pluriel (p.ex. vert);</li> <li>3. Formule une hypothèse qui indique pourquoi le verbe est au singulier ou au pluriel.</li> </ol>	<p>- Grammaire moderne, p. 40-41;</p> <p>- ANNEXE 3 (arbres GN GV)</p>
<p><b>2- Retour à la règle d'accord du V: revue et précisée</b></p>	<p><input type="checkbox"/> On retourne à ce qu'on savait de l'accord du V (notes du secrétaire). Il y a des éléments vrais, d'autres faux, d'autres qui pourraient être précisés. <b>Est-ce qu'on peut préciser la règle, en fonction de ce qu'on vient de voir?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Après l'observation en 1, on peut énoncer une règle très précise pour l'accord du V :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le verbe s'accorde avec le noyau du GN sujet.</li> </ul>	<p>Notes du secrétaire</p> <p>(cours 2, point 1)</p>
	<p>L'enseignante annonce aux élèves qu'ils vont <b>approfondir</b> l'accord du verbe, qui représente encore une difficulté pour plusieurs; ils vont développer une méthode systématique pour accorder le verbe correctement dans tous les contextes, soit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ identifier le GN sujet;</li> <li>▪ identifier le noyau du GN sujet (donneur d'accord)</li> <li>▪ transférer les traits du donneur au receveur (le verbe)</li> </ul>	

**COURS 4 : Vers une règle précise et fonctionnelle pour accorder les verbes**

Étapes	Détails	Matériel et modalités
<p><b>1- Rappel de la P de base</b> (15 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante trace l'arbre de la P de base au tableau.</li> <li><input type="checkbox"/> Le rappel se fait à partir des deux phrases suivantes, tirées du texte <i>Découvre la vie d'un ado en 2020</i>. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>En moins de 15 ans, beaucoup de choses vont changer.</i></li> <li>▪ <i>Grâce à des capteurs dissimulés dans les murs, l'environnement des pièces s'adapte au gout de chaque membre de la famille.</i></li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante analyse la première phrase en grand groupe, en mettant en évidence les éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ On pose <b><i>c'est...qui</i></b> au début de la P;</li> <li>▪ On peut essayer avec le premier groupe de la phrase : <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b><i>*C'est en moins de 15 ans qui beaucoup de choses vont changer.</i></b> La phrase est agrammaticale, donc <i>en moins de 15 ans</i> n'est pas le sujet.</li> </ul> </li> <li>▪ Il s'agit probablement un C de P : d'ailleurs, on peut remarquer la virgule. On peut aussi essayer de le replacer à la fin de la phrase, dans sa position de base : <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b><i>Beaucoup de choses vont changer en moins de 15 ans.</i></b></li> </ul> </li> <li>▪ On peut maintenant essayer d'encadrer un autre groupe par <b><i>c'est..qui...</i></b></li> <li>▪ Une fois que le sujet et le C de P sont identifiés, on place le GN, le GV et le C de P dans l'arbre qui est au tableau.</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> Un élève vient faire l'analyse de la 2<sup>e</sup> phrase (avec la discussion en grand groupe pour l'application des tests)</li> <li><input type="checkbox"/> Rappel de la règle d'accord du V.</li> </ul>	<p>- Grammaire moderne, p. 40-41</p>

<p><b>2- Vérification des accords du verbe dans des textes des élèves</b> (30 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante remet aux élèves leurs textes, dans lesquels elle a <b>surligné 6 verbes matrices</b>, certains avec des erreurs d'accord.</li> <li><input type="checkbox"/> Les élèves doivent identifier le GN sujet de la P à l'aide de <i>c'est...qui</i> et de la pronominalisation. Ils doivent ensuite placer le GN et le V dans l'arbre. À partir de la règle qu'ils ont apprise, ils doivent vérifier l'accord du V.</li> </ul>	<p>- Texte rédigé par les élèves, corrigé</p> <p>- ANNEXE 4.1 (arbres)</p>
<p><b>3- Les pronoms personnels sujets</b> (30 minutes et plus)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante fait remarquer aux élèves que les sujets vus jusqu'à maintenant étaient des GN, parfois des GN complexes (avec des expansions). On les a identifiés avec l'encadrement par <i>c'est ... qui</i>, et avec la pronominalisation. (On les a remplacés par <i>il-s, elle-s</i> pour savoir si le GN en question était bien le sujet.).</li> <li><input type="checkbox"/> Ce test fonctionne parce que certains pronoms sont toujours sujets. Vous les connaissez... (LISTE... <i>je, tu, il</i>, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante demande aux élèves de retourner à leur texte <i>Découvre la vie d'un ado</i> et de relever les pronoms sujets de la liste dans les lignes 1 à 50 et 155 à 180. (Il y a 20 pronoms sujets à identifier)</li> </ul>	<p>- Grammaire moderne, p. 40-41</p> <p>-ANNEXE 4.2</p>

<b>COURS 5</b>		
<b>Les pronoms personnels sujets</b>		
<b>Étapes</b>	<b>Détails</b>	<b>Matériel et modalités</b>
<b>1- Mise à niveau du groupe</b> (10 minutes)	<input type="checkbox"/> L'enseignante s'assure que les élèves ont identifié les 20 pronoms sujets (grand groupe)	- Grammaire moderne, p. 40-41
<b>2- Le pronom comme noyau du GN sujet (et donneur d'accord)</b> (45 minutes)	<input type="checkbox"/> L'enseignante demande aux élèves de placer dans l'arbre les pronoms qu'ils ont identifiés et le verbe du GV de la phrase. L'arbre précise maintenant que le GN se réalise comme un pronom.  <input type="checkbox"/> Les élèves doivent indiquer si le V est au singulier ou au pluriel, et formuler une hypothèse pour expliquer le nombre.  <input type="checkbox"/> L'enseignante fera un lien avec les terminaisons verbales associées à chaque personne  <input type="checkbox"/> Correction en grand groupe  <input type="checkbox"/> <b>CONCLUSION</b> → Le noyau du GN sujet peut être un pronom : il peut donner l'accord au V. <b>La règle ne change pas</b> : le verbe s'accorde avec le noyau du GN sujet.	Annexe 5
<b>3- Lecture de <i>Les transports en commun</i></b> (15 minutes)	<input type="checkbox"/> L'enseignante lit à voix haute la nouvelle <i>Les transports en commun</i> , de Monique Proulx.  <input type="checkbox"/> Elle donne la consigne pour la production écrite : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ raconte l'histoire dans tes propres mots (env. 200 mots)</li> <li>▪ ton texte doit contenir des GN sujets; le nombre de pronoms sujets et de 6 au maximum;</li> <li>▪ surligne dans ton texte, tous les GN sujets;</li> <li>▪ encercle le noyau et vérifie l'accord du verbe.</li> </ul>	G. Mod. , p. 94-95.

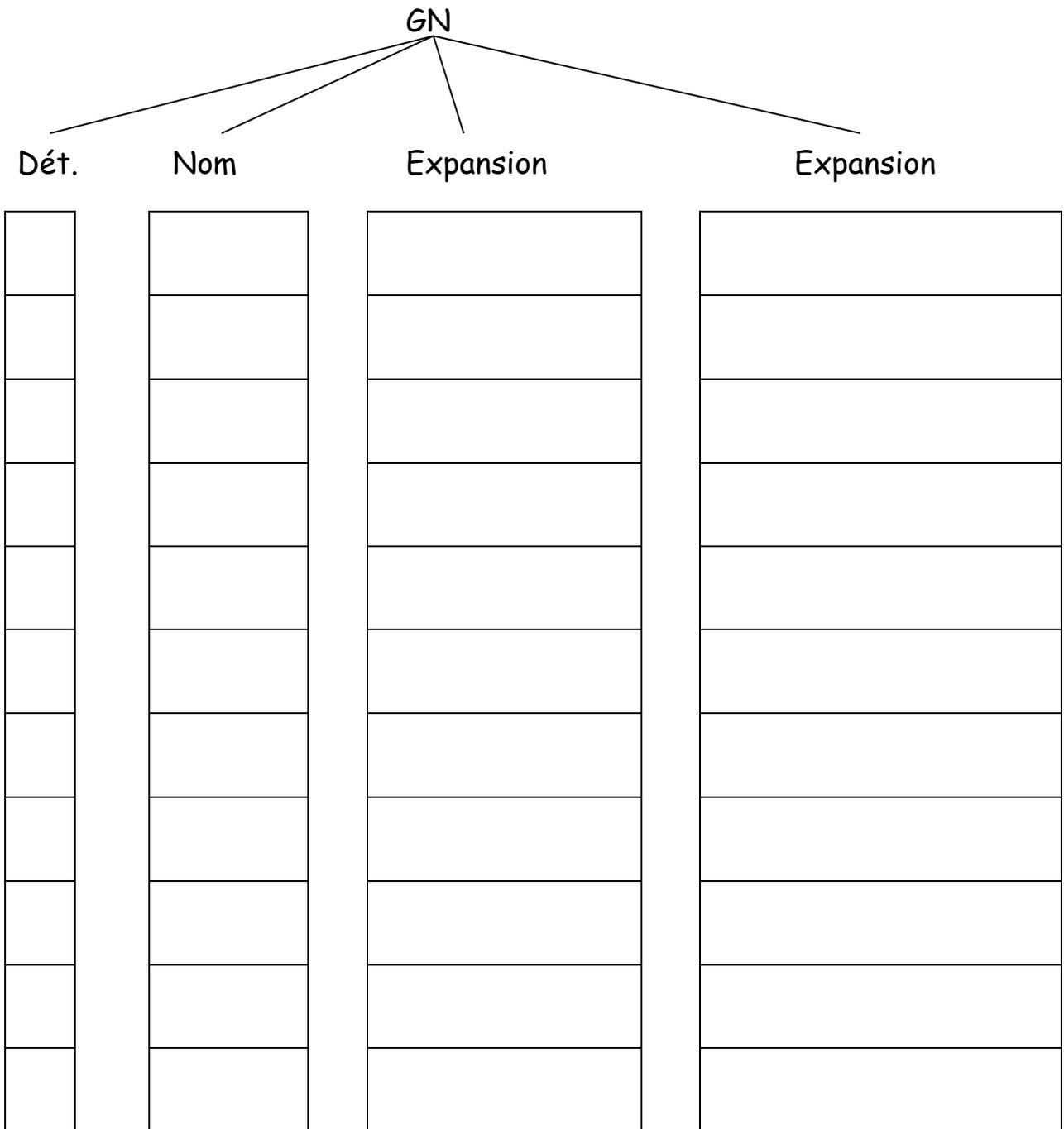
<b>COURS 6</b>		
<b>Courte production écrite</b>		
<b>Étapes</b>	<b>Détails</b>	<b>Matériel et modalités</b>
<b>Transfert des connaissances acquises</b>  (75 minutes)	<input type="checkbox"/> L'enseignante rappelle la consigne;  <input type="checkbox"/> Elle indique que le texte doit être au propre et révisé à la fin de la période.	Tout le matériel est permis

## Annexe 1.1

- 1) Le criminologue s'engagea sur la route escarpée qui se terminait sur un petit quai.
- 2) Véronique, affolée, impuissante, regarda autour d'elle.
- 3) Au bout d'une demi-heure, il réussit enfin à dégager l'escalier qu'il descendit à tâtons.
- 4) La porte était fermée par un simple loquet de bois.
- 5) Le cadavre était assis sur le sol, la tête appuyée sur un banc et les jambes recroquevillées.
- 6) Le service affecté aux empreintes digitales s'affairait dans la remise à bateaux.
- 7) L'inspectrice, une jeune femme énergique, avait le don d'énerver son supérieur.
- 8) Pour Ève, le sourire ironique du policier voulait tout dire.
- 9) La vieille dame essuyait du bout des doigts les gouttes de sueur qui perlaient sur son front.
- 10) Les informations que le sergent-détective avait recueillies sur le passé du suspect ne le satisfaisaient pas.

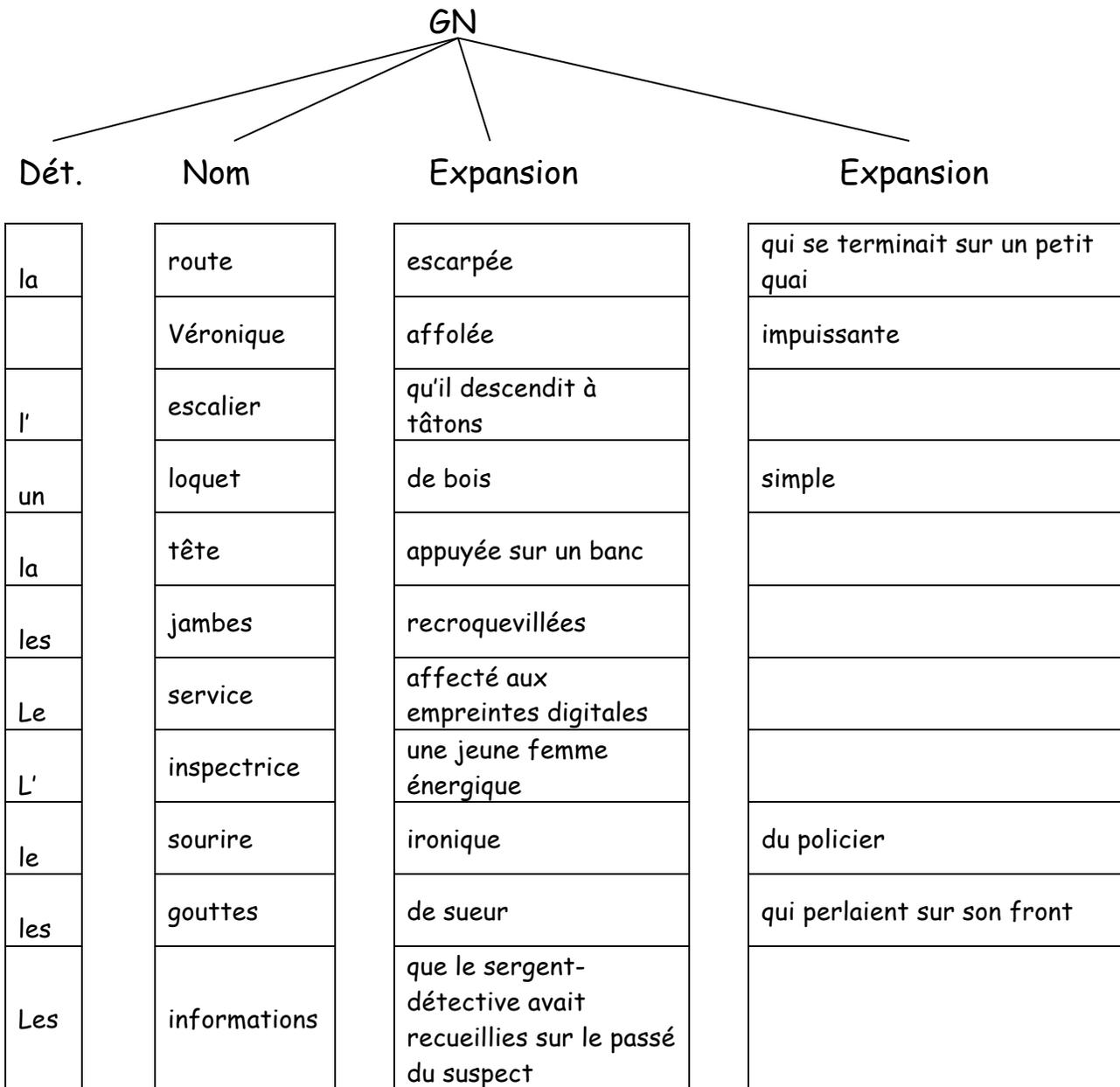
Annexe 1.2

Rappel sur la structure interne du GN



Annexe 1.2 (version corrigée)

Rappel sur la structure interne du GN



### Annexe 1.3

<u>C'est .... qui</u> petit	Le criminologue s'engagea sur la route escarpée qui se terminait sur un quai.
<u>C'est .... qui</u>	Véronique, affolée, impuissante, regarda autour d'elle.
<u>C'est .... qui</u> descendit à	Au bout d'une demi-heure, il réussit enfin à dégager l'escalier qu'il tâtons.
<u>C'est .... qui</u>	La porte était fermée par un simple loquet de bois.
<u>C'est .... qui</u> jambes	Le cadavre était assis sur le sol, la tête appuyée sur un banc et les recroquevillées.
<u>C'est .... qui</u>	Le service affecté aux empreintes digitales s'affairait dans la remise à bateaux.
<u>C'est .... qui</u> supérieur.	L'inspectrice, une jeune femme énergique, avait le don d'énerver son supérieur.
<u>C'est .... qui</u>	Pour Ève, le sourire ironique du policier voulait tout dire.
<u>C'est .... qui</u> perlaient	La vieille dame essuyait du bout des doigts les gouttes de sueur qui sur son front.
<u>C'est .... qui</u> du	Les informations que le sergent-détective avait recueillies sur le passé suspect ne le satisfaisaient pas.

### Annexe 1.3 (version corrigée)

<u>C'est ... qui</u> petit	Le criminologue s'engagea sur la route escarpée qui se terminait sur un quai.
terminait sur	<u>C'est le criminologue qui</u> s'engagea sur la route escarpée qui se terminait sur un petit quai.
<u>C'est ... qui</u>	Véronique, affolée, impuissante, regarda autour d'elle.
	<u>C'est Véronique, affolée, impuissante qui</u> regarda autour d'elle.
Pronominalisation descendit à	Au bout d'une demi-heure, il réussit enfin à dégager l'escalier qu'il tâtons. <sup>i</sup>
<u>C'est ... qui</u>	La porte était fermée par un simple loquet de bois.
	<u>C'est la porte qui</u> était fermée par un simple loquet de bois.
<u>C'est ... qui</u> jambes	Le cadavre était assis sur le sol, la tête appuyée sur un banc et les recroquevillées.
et les	<u>C'est le cadavre qui</u> était assis sur le sol, la tête appuyée sur un banc et les jambes recroquevillées.
<u>C'est ... qui</u>	Le service affecté aux empreintes digitales s'affairait dans la remise à bateaux.
la	* <u>C'est le service qui</u> affecté aux empreintes digitales s'affairait dans la remise à bateaux.
la	* <u>C'est le service affecté qui</u> aux empreintes digitales s'affairait dans la remise à bateaux.
la	√ <u>C'est le service affecté aux empreintes digitales qui</u> s'affairait dans la remise à bateaux.

---

<sup>i</sup> Attention : si on encadre « au bout d'une demi-heure » de *c'est ... qui*, ça donnera en apparence une phrase grammaticale. En fait, ce qu'il se passe, c'est l'encadrement de « au bout d'une demi-heure » de *c'est... que* avec effacement du « i » de « il » : *C'est au bout d'une demi-heure qu'e il réussit enfin à dégager l'escalier qu'il descendit à tâtons*. On a alors l'impression qu'on a encadré « au bout d'une demi-heure » de *c'est ... qui* alors qu'il s'agit plutôt de l'encadrement par *c'est ... que*. De toute façon, la présence de « il » dans cette phrase est le test pertinent pour identifier le sujet.

C'est .... qui L'inspectrice, une jeune femme énergique, avait le don d'énerver son supérieur.

\*C'est l'inspectrice qui une jeune femme énergique, avait le don d'énerver son supérieur.

√C'est l'inspectrice, une jeune femme énergique, qui avait le don d'énerver son supérieur.

C'est ... qui Pour Ève, le sourire ironique du policier voulait tout dire.

\*C'est pour Ève qui le sourire ironique du policier voulait tout dire.

\*C'est le sourire ironique qui, pour Ève, du policier voulait tout dire.

√C'est le sourire ironique du policier qui, pour Ève, voulait tout dire.

C'est ... qui La vieille dame essayait du bout des doigts les gouttes de sueur qui perlaient sur son front.

√C'est la vieille dame qui essayait du bout des doigts les gouttes de sueur qui perlaient sur son front.

C'est ... qui Les informations que le sergent-détective avait recueillies sur le passé du suspect ne le satisfaisaient pas.

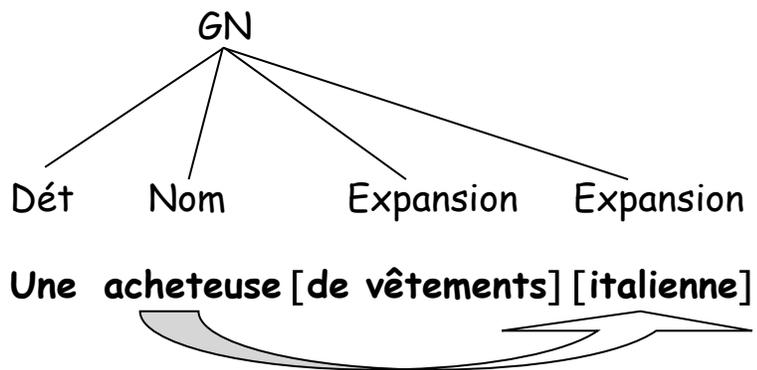
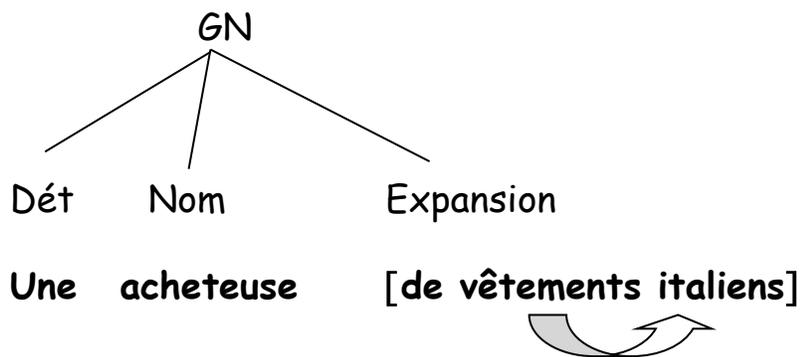
\*C'est les informations qui que le sergent-détective avait recueillies sur le passé du suspect ne le satisfaisaient pas.

\*C'est les informations que le sergent-détective avait recueillies qui sur le passé du suspect ne le satisfaisaient pas.

√C'est les informations que le sergent-détective avait recueillies sur le passé du suspect qui ne le satisfaisaient pas.

## Annexe 2.1

À quoi sert l'accord ?



## Annexe 2.2

- Qu'est-ce qui ne fonctionne pas dans les phrases (1) et (3) ?
  - Qu'est-ce qu'on doit faire ou changer pour les rendre correctes en français? (suggestions attendues : changer le verbe *fera* pour *feront*, etc.)
  - Pouvez-vous me décrire ce qu'on a fait ? (réponses attendues : on a changé / modifié / accordé le verbe, on a mis le verbe au pluriel, la réponse souhaitée serait « on a accordé le verbe avec le sujet »)
- 

- 1) \*Nos villes fera une large place aux espaces verts. Elles accueillera des véhicules à hydrogène non polluants.
  
- 2) Toutes les technologies que nous utiliserons à l'avenir existent déjà à l'état d'embryon.
  
- 3) \*Une douce lumière, semblable à celle des rayons du soleil, ont balayé le visage de Milo.

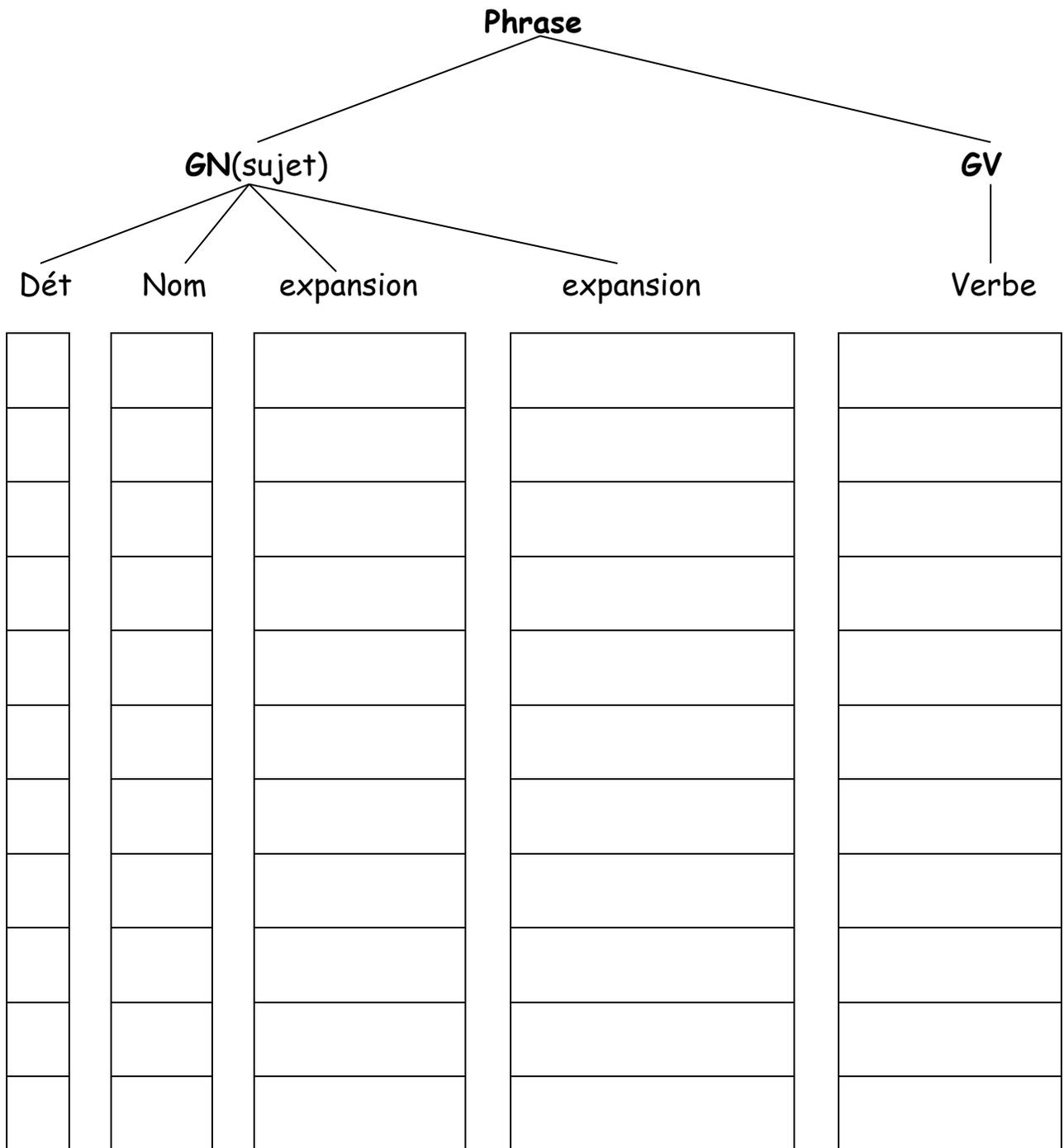
### Annexe 3

- 1) En moins de quinze ans, beaucoup de choses vont changer. *(ligne 1)*
- 2) Nos villes feront une large place aux espaces verts. *(ligne 3)*
- 3) Dès le réveil, la maison s'adapte aux besoins de chacun. *(intertitre suivant la ligne 22)*
- 4) Une douce lumière, semblable à celle des rayons de soleil, balaye le visage de Milo. *(ligne 23)*
- 5) Grâce à des capteurs dissimulés dans les murs, l'environnement des pièces s'adapte aux goûts de chaque membre de la famille. *(ligne 35)*
- 6) Aujourd'hui, les jets hydromassants effectueront un massage suédois, annonce une voix douce. *(ligne 39)*
- 7) La leçon de chinois, en direct de Pékin, rencontre beaucoup de succès. *(ligne 99)*
- 8) Après deux heures d'exercice, Milo et ses copains se rendent à la cafétéria. *(ligne 103)*
- 9) Depuis bientôt cinq ans, la production de viande a été limitée : l'élevage des animaux causait trop d'émission de gaz à effet de serre. *(ligne 174).*

### Consignes

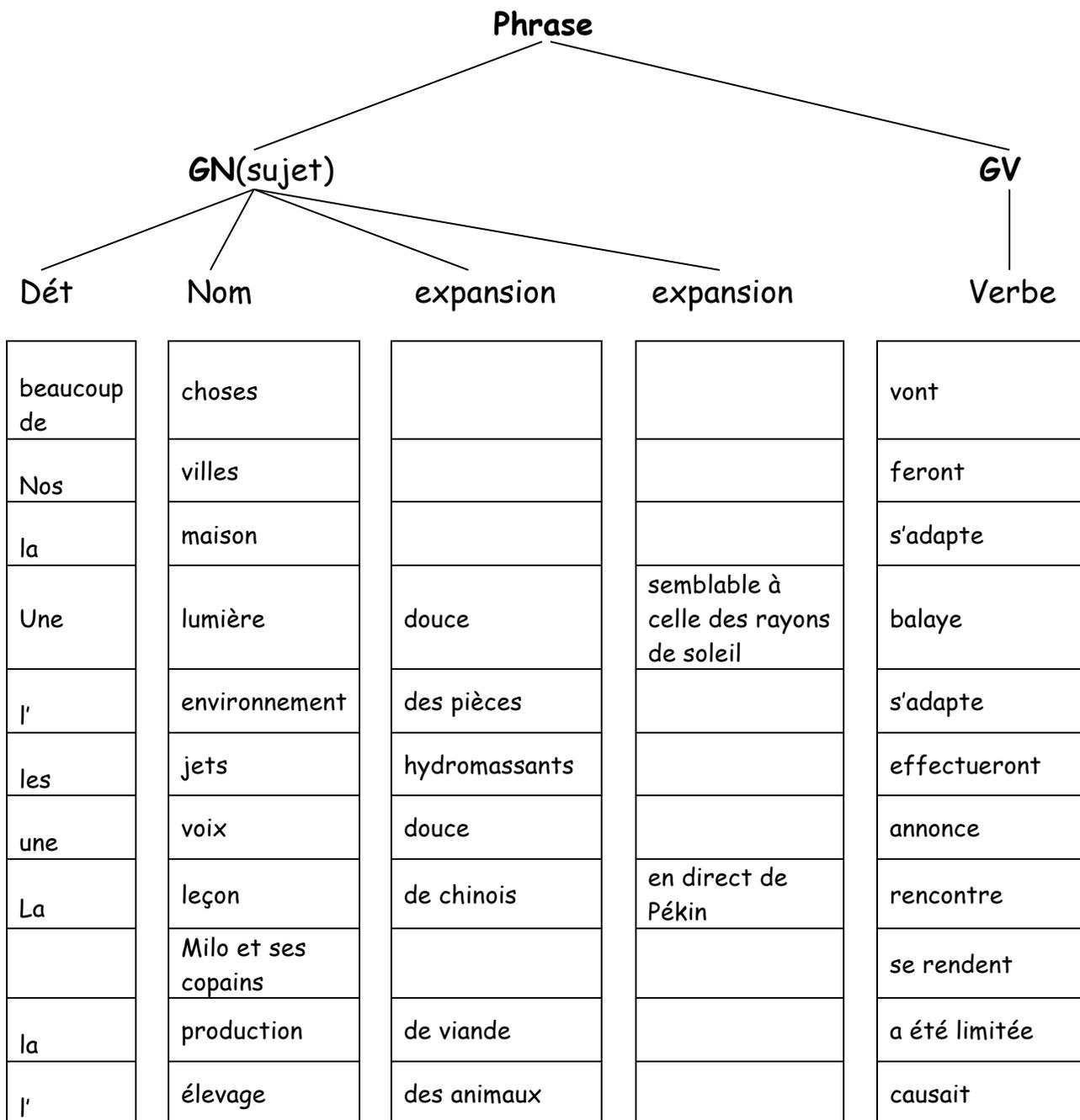
- Dans les phrases 1 à 9, identifie le GN sujet et le verbe du GV prédicat. Tu peux laisser de côté le complément de phrase pour le moment.
- Place le GN et le verbe du GV dans l'arbre.
- Indique si le verbe est au pluriel ou au singulier.

Annexe 3 (suite)

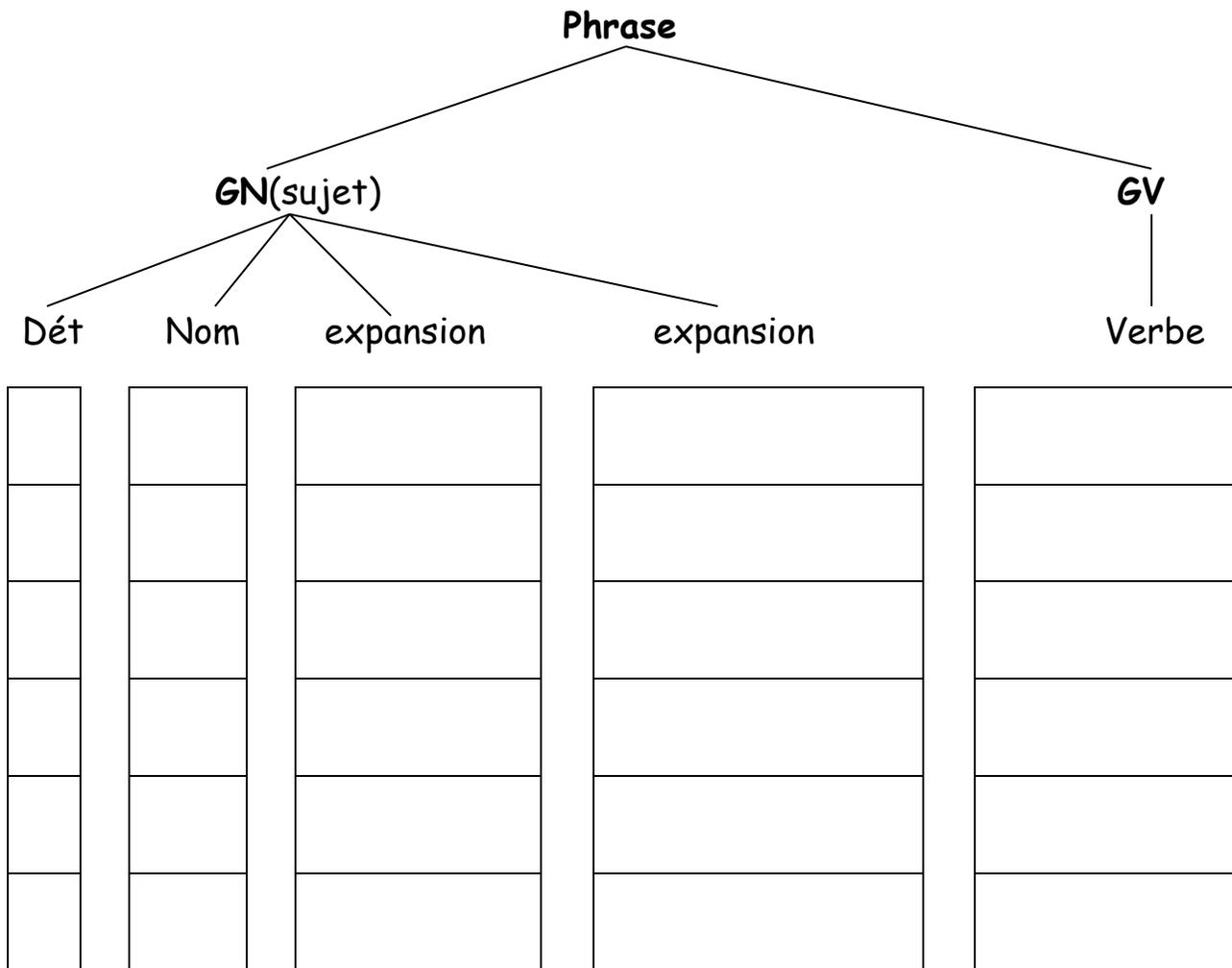


Formule une hypothèse qui indique pourquoi le verbe est au singulier ou au pluriel.

Annexe 3 (version corrigée)



Annexe 4.1



Pour chaque verbe surligné dans ton texte

- identifie le V, de même que le GN sujet (à l'aide de *c'est...qui* et de la pronominalisation) ;
- place le GN et le V dans l'arbre ;
- à partir de la règle que tu as apprise, vérifie l'accord du V.

## Annexe 4.2 (version corrigée)

### **Pronoms sujets :**

- Elles

- elle

- qui (antécédent = *amis*)

- Tu

- tu

- nous

- elles

- il

- il

- on

- elle

- vous

- Vous

- t' (tu)

- qui (antécédent = *ce*)

-elle

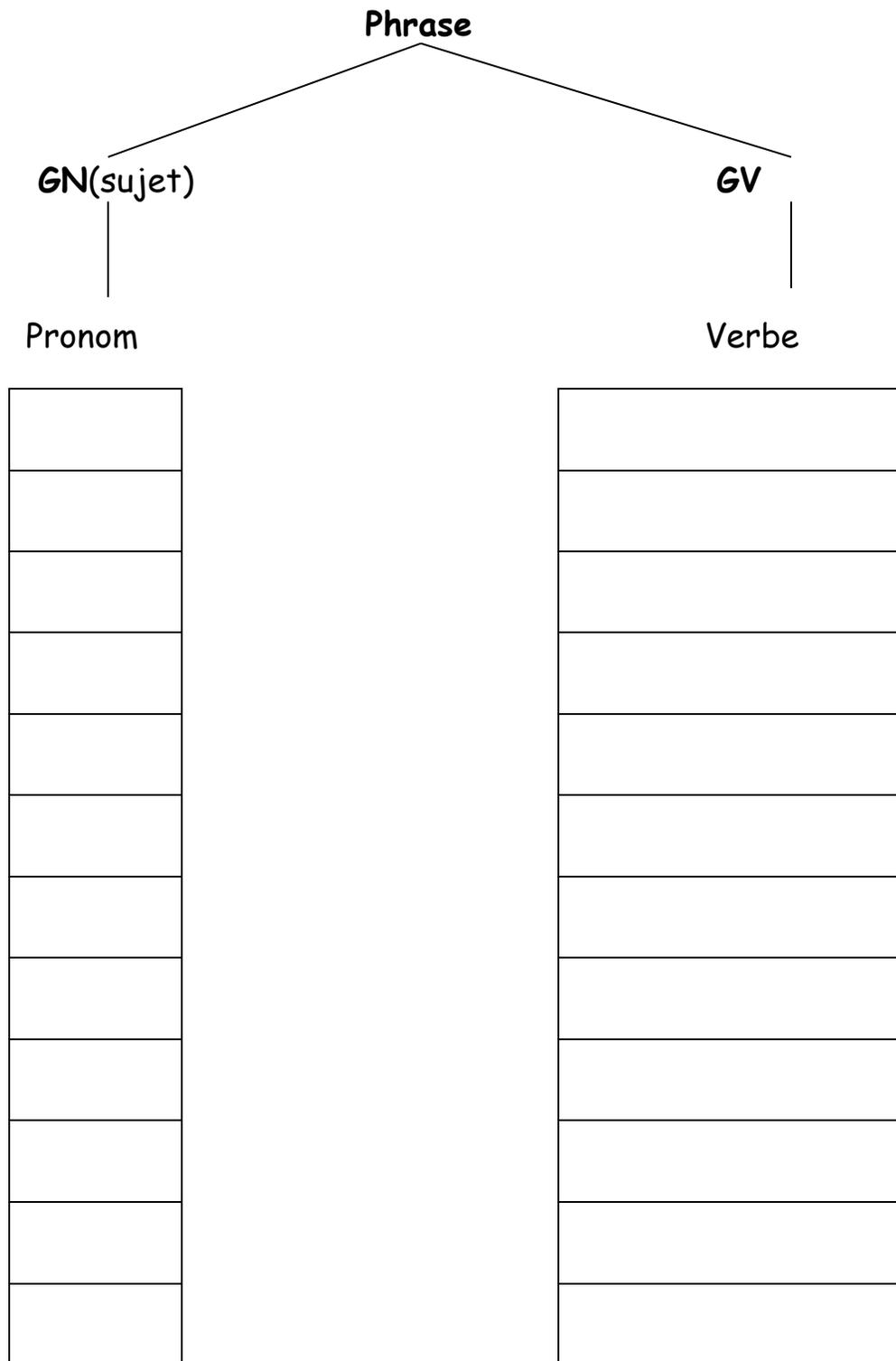
- cela

- il

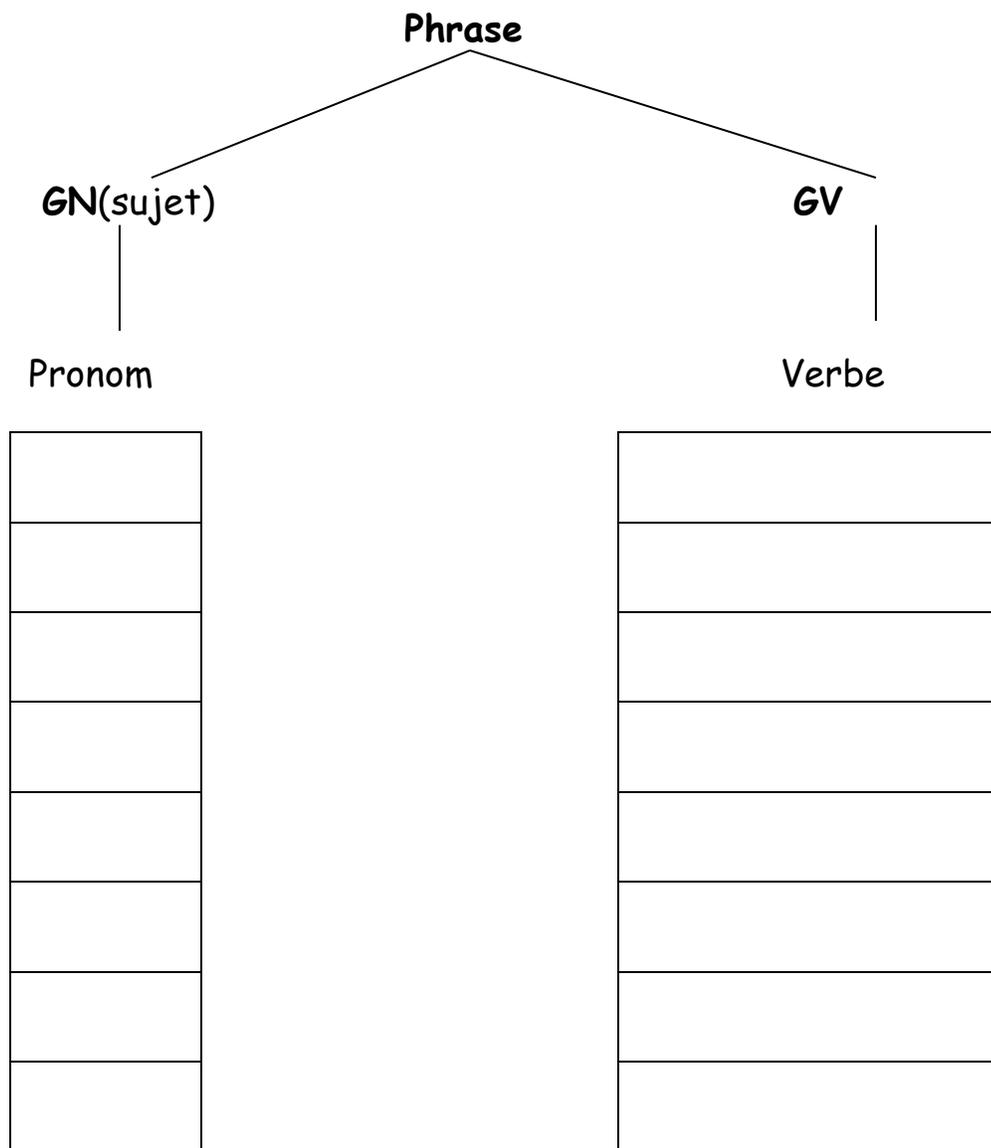
- ils

- Ils

Annexe 5

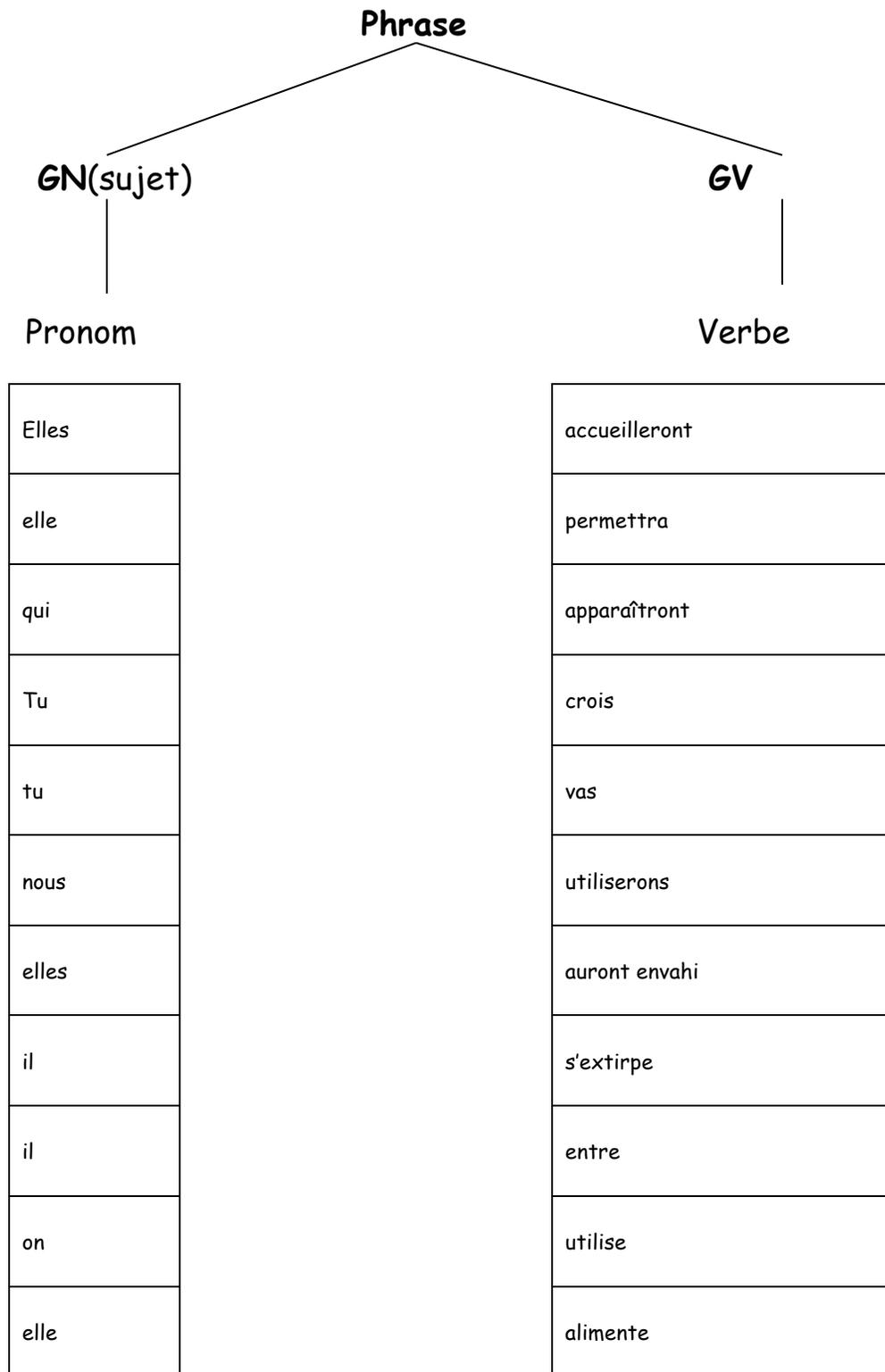


Annexe 5 (suite)

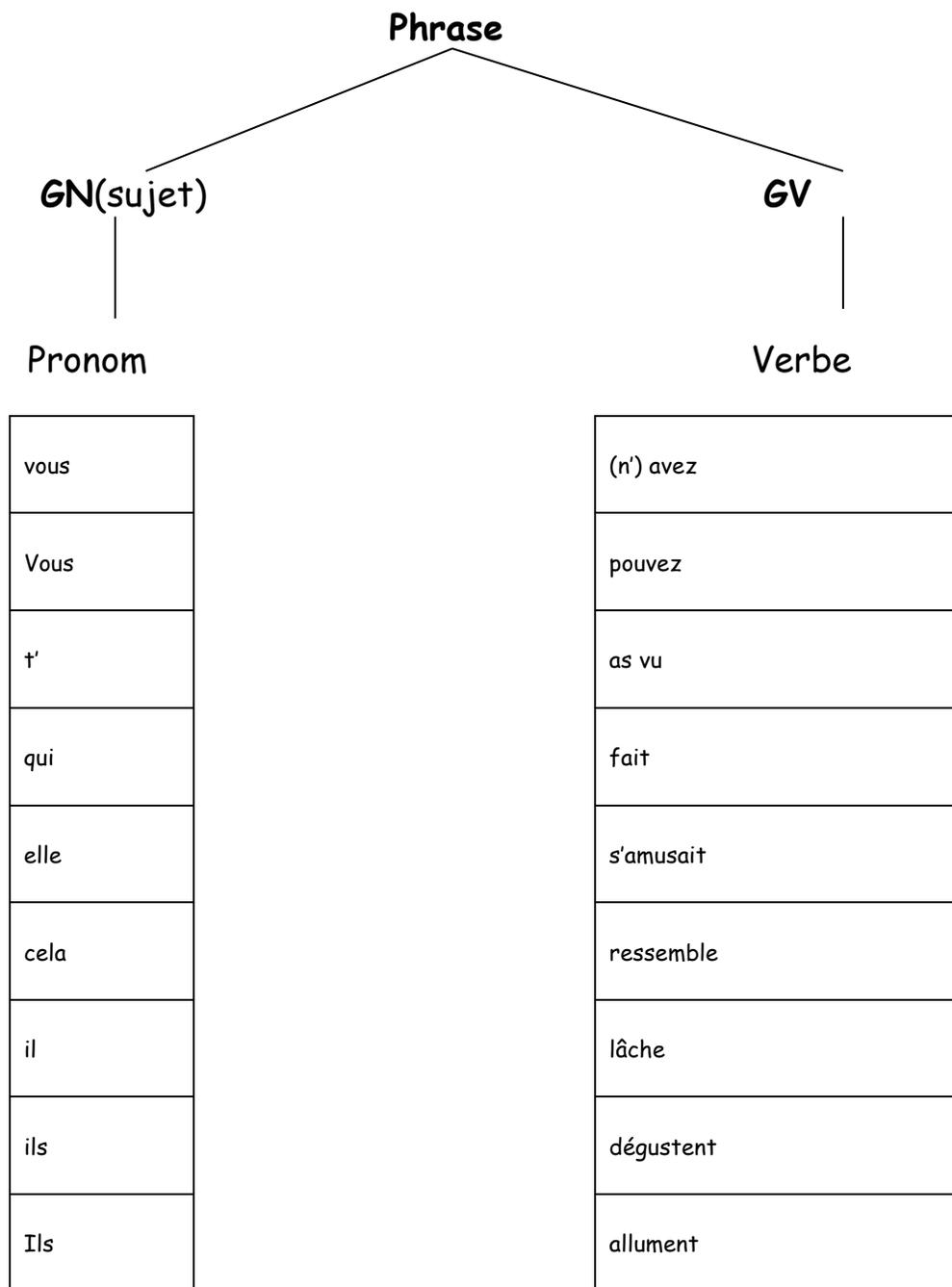


Formule une hypothèse qui indique pourquoi le verbe est au singulier ou au pluriel.

Annexe 5 (version corrigée)



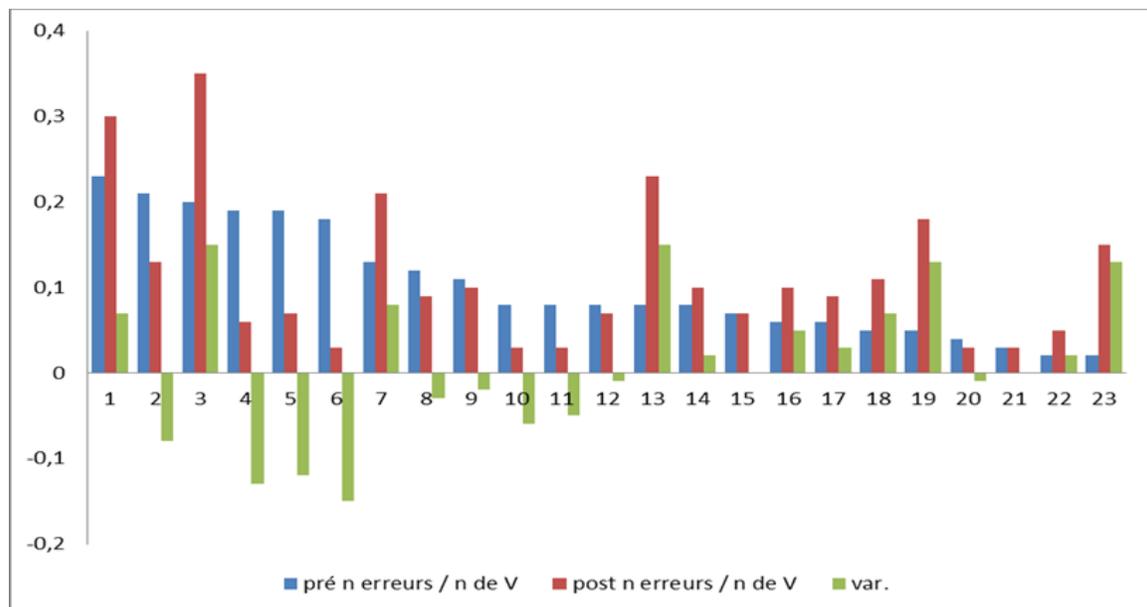
Annexe 5 (suite) (version corrigée)



## ANNEXE Y. Résultats de la mise à l'essai de la séquence didactique sur l'accord du verbe

Dans leurs textes, les élèves font en moyenne 0,1 erreur d'accord par verbe conjugué au prétest et 0,11 erreur par verbe conjugué au posttest. Cela correspond à 1 erreur d'accord tous les 10 verbes. On peut dire que la performance des élèves au prétest et au posttest reste stable.

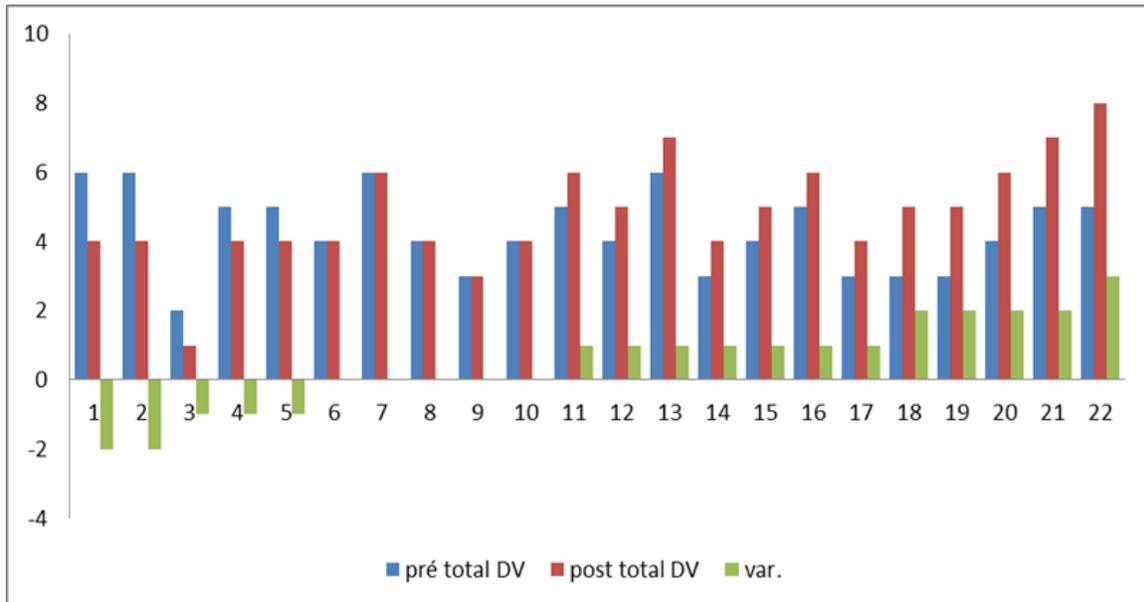
Graphique 1. Nombre d'erreurs de désinence verbale pour le texte



Le graphique ci-dessus présente le nombre d'erreurs de désinences verbales par verbe conjugué pour chaque élève du groupe expérimental. Les élèves ayant le plus de difficulté avec l'accord du verbe se trouvent à gauche dans le graphique, c'est également dans cette partie qu'on observe les améliorations les plus importantes. Ces résultats suggèrent que la séquence a profité aux élèves les plus faibles.

Pour ce qui est de la dictée, les résultats moyens indiquent que les élèves faisaient 4,1 erreurs au prétest sur les 16 verbes que comptait la dictée et 4,8 au posttest. Ce taux est plus élevé que dans les textes (environ 1 erreur d'accord pour 4 verbes conjugués dans la dictée, comparativement à 1 pour 10 dans les textes), probablement parce que les contextes créés par les chercheuses sont plus complexes et plus variés.

Graphique 2. Nombre d'erreurs de désinence verbale pour la dictée



Le graphique ci-dessus présente le nombre d'erreurs d'accord du verbe pour chaque sujet du groupe expérimental. En allant de gauche à droite, on observe une amélioration chez 5 sujets, 5 sujets restent stables, 7 sujets font une erreur de plus au posttest, et 5 sujets font deux erreurs ou plus au posttest. Chez les 5 sujets qui font moins d'erreurs au posttest, 4 avaient fait 5 ou 6 erreurs au prétest, c'est-à-dire qu'ils avaient obtenu les résultats les plus faibles. Ce sont aussi ces élèves qui présentent un pourcentage d'amélioration important.

**ANNEXE Z. Séquence didactique sur la coordination, 3<sup>e</sup> secondaire**

**SÉQUENCE DIDACTIQUE  
LA COORDINATION**

**3<sup>e</sup> secondaire**

Marie-Claude Boivin, Université de Montréal

Reine Pinsonneault, Université du Québec à Montréal

Isabel Sayegh, Commission scolaire des Affluents

Groupe de recherche sur l'articulation de la grammaire et de l'écriture, FRQSC

Décembre 2013

<b>COURS 1</b>		
<b>Introduction à la coordination : découverte</b>		
<b>Étapes</b>	<b>Détails</b>	<b>Matériel et modalités</b>
<p><b>1- Mise en contexte : observation et identification du problème</b></p> <p>(10 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Liste de phrases agrammaticales <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les élèves lisent les phrases et tentent de dégager ce qui ne va pas dans les phrases –les élèves peuvent suggérer des corrections sans qu’ils aient à expliquer la correction ou à la décrire.</li> <li>▪ Ils essaient d’identifier le problème.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Annexe 1.1</p> <p>Travail individuel</p>
<p><b>2- Questionnement</b></p> <p>(15-20 minutes)</p> <p>(But : confronter les élèves à leurs difficultés de construire des phrases complexes par l’union de deux ou plusieurs phrases.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Il y a discussion en grand groupe.</li> <li><input type="checkbox"/> L’enseignante demande aux élèves de porter un jugement de grammaticalité pour chacune des phrases de l’Annexe 1.1 et leur demande comment les rendre grammaticales (en particulier pour les phrases 2, 3, 6 et 7 qui devraient plus facilement être identifiées comme agrammaticales par les élèves). Elle note les commentaires et les suggestions.</li> <li><input type="checkbox"/> L’enseignante conclut : les phrases présentent un problème de coordination; les prochaines périodes seront donc consacrées au travail sur la coordination de phrases ou de groupes de mots.</li> <li><input type="checkbox"/> L’enseignante peut présenter les différents coordonnants, mais elle précise que, pour l’instant, ils travailleront la coordination avec les coordonnants <i>et / ou / mais / car</i>.</li> </ul>	<p>Annexe 1.1</p> <p>Travail avec l’enseignante</p>
<p><b>3- Lecture d’un texte pour repérer les problèmes de coordination</b></p> <p>(40-45 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Les élèves travaillent, en équipe, à partir d’une production écrite d’un élève (texte <i>Babine</i>, Annexe 1.2) projetée à l’aide d’un rétroprojecteur.</li> <li><input type="checkbox"/> Ils identifient dans le texte les coordonnants à l’étude en les surlignant.</li> <li><input type="checkbox"/> Ils classent les phrases du texte en phrases grammaticales et en phrases agrammaticales.</li> <li><input type="checkbox"/> Les élèves recopient les phrases grammaticales et les phrases agrammaticales dans deux colonnes différentes.</li> <li><input type="checkbox"/> Ils mettent ce travail de côté, il sera repris au cours 3.</li> </ul>	<p>Annexe 1.2</p> <p>Travail d’équipe</p>

<b>COURS 2</b>		
<b>La coordination : notions de base</b>		
<b>Étapes</b>	<b>Détails</b>	<b>Matériel et modalités</b>
<p><b>1- Lecture d'un texte explicatif</b></p> <p>(45 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante lit le texte et indique les coordonnants qui seront travaillés.</li> <li><input type="checkbox"/> Les élèves identifient les éléments qui se trouvent de part et d'autre du coordonnant identifié, ils peuvent les encadrer ou les surligner.</li> <li><input type="checkbox"/> Ils essaient de déterminer la catégorie grammaticale des éléments qui se trouvent de part et d'autre du coordonnant. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les élèves présentent leurs résultats sous forme de tableau (Annexe 2.2). Les élèves s'arrêtent à [...] <i>Dans une étude</i> [...] (section en gris).</li> </ul> </li> </ul>	<p>Annexe 1.2</p> <p>Annexe 2.2</p> <p>Travail d'équipe</p>
<p><b>2- Formulation d'une règle</b></p> <p>(15 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> À partir des observations consignées dans le tableau, les élèves essayent de formuler une généralisation ou une règle, ils peuvent inventer une règle.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante écrit au tableau les différentes propositions des élèves et fait une synthèse.</li> </ul>	<p>Travail avec l'enseignante</p>
<p><b>3- Validation de la règle</b></p> <p>(10 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> À cette étape, les élèves et l'enseignante seront probablement arrivés à dire qu'il est possible de coordonner des groupes de mots de même catégorie ou des phrases.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante demande alors aux élèves de réfléchir à la phrase suivante en devoir : <i>*Le lapin mange une carotte et la nuit.</i></li> <li><input type="checkbox"/> Quels sont les éléments qui ont été coordonnés?</li> <li><input type="checkbox"/> Est-ce que la règle formulée peut expliquer pourquoi cette phrase est agrammaticale?</li> </ul>	<p>Travail avec l'enseignante</p>
<p>APRÈS LE COURS → Les élèves ont à réfléchir à ce problème en devoir.</p>		

<b>COURS 3</b>		
<b>Éléments coordonnés</b>		
<b>Étapes</b>	<b>Détails</b>	<b>Matériel et modalités</b>
<p><b>1. Reformulation de la règle</b></p> <p>(10 minutes)</p>	<p>L'enseignante revient sur la phrase donnée au dernier cours : <i>Le lapin mange une carotte et la nuit.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Elle demande aux élèves d'identifier la fonction grammaticale de l'un et l'autre des 2 groupes; elle présente, dans un arbre, la différence de représentation entre les deux groupes (voir Annexe 3.1);</li> <li>▪ L'enseignante peut aussi suggérer une ou deux corrections pour rendre la phrase grammaticale.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante reformule la règle de façon à avoir la bonne généralisation :</li> </ul> <p>→ dans la coordination, on unit des éléments de <b>même statut</b> : ou bien les éléments ont la <b>même fonction grammaticale</b> par rapport au même mot, ou bien les éléments sont <b>sans fonction grammaticale</b>.</p>	<p>Annexe 3.1</p> <p>Travail avec l'enseignante</p>
<p><b>2- Identification de la fonction grammaticale des éléments coordonnés</b> (50 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Les élèves reprennent le tableau du cours 2 (Annexe 2.2) et identifient la fonction grammaticale des éléments coordonnés dans le texte explicatif selon les possibilités de fonctions données par l'enseignante.</li> </ul>	<p>Annexe 2.2</p> <p>Travail individuel</p>
<p><b>3- Validation de la règle sur les différents exemples</b></p> <p>10 minutes (+20 minutes au cours 4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante valide la règle à partir de différents exemples : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ les phrases dans le cahier d'exercices;</li> <li>▪ les phrases agrammaticales de la liste donnée au cours 1 (voir Annexe 1.1 – corrigé et Annexe 3.2 – corrigé).</li> </ul> </li> </ul> <p>Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale repérées par les élèves sont corrigées au fur et à mesure.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante explique que certaines phrases sont agrammaticales parce qu'elles présentent une coordination incorrecte : par exemple, on a coordonné des groupes qui n'ont pas la même fonction grammaticale. À l'inverse, les phrases grammaticales respectent les règles de la coordination.</li> </ul>	<p>Annexe 1.1 corrigé</p> <p>Annexe 3.2 corrigé</p> <p>Travail avec l'enseignante</p>
<p><b>Le travail du cours 3 se poursuivra au cours 4.</b></p>		

<b>COURS 4</b>		
<b>Éléments coordonnés (suite) et Ponctuation et coordination</b>		
<b>Étapes</b>	<b>Détails</b>	<b>Matériel et modalités</b>
<p><b>1- Validation de la règle sur les différents exemples</b></p> <p>(20 minutes)</p>	<p><b>[Fin du cours 3]</b></p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignante valide la règle à partir de différents exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ les phrases dans le cahier d'exercices,</li> <li>▪ les phrases agrammaticales de la liste donnée au cours 1</li> </ul> <p>(voir Annexe 1.1 – corrigé et Annexe 3.2 – corrigé),</p> <p>Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale repérées par les élèves sont corrigées au fur et à mesure.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignante explique que certaines phrases sont agrammaticales parce qu'elles présentent une coordination incorrecte : par exemple, on a coordonné des groupes qui n'ont pas la même fonction grammaticale. À l'inverse, les phrases grammaticales respectent les règles de la coordination.</p>	<p>Annexe 1.1 corrigé</p> <p>Annexe 3.2 corrigé</p> <p>Travail avec l'enseignante</p>
<b>Ponctuation et coordination</b>		
<p><b>2- Lien entre coordination et ponctuation</b></p> <p>(25-30 minutes)</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignante voit ou revoit les règles de ponctuation avec les élèves qui concernent la présence de la virgule avec les coordonnants étudiés : <i>et, ou, car, mais</i>; elle écrit les règles au tableau</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Généralement, si le coordonnant <i>et</i> coordonne des groupes de mots, il n'y a pas de virgule devant <i>et</i> ; c'est la même chose pour le coordonnant <i>ou</i>;</li> <li>▪ La virgule est obligatoire devant <i>mais</i> et <i>car</i>.</li> </ul> <p><input type="checkbox"/> Elle les illustre avec des exemples (voir corpus donné dans l'annexe 4 bloc 1) et des exemples tirés du texte <i>Cellulaire : la patience et nos enfants</i>.</p>	<p>enseignante seule</p> <p>Travail avec l'enseignante</p> <p>Annexe 4 (bloc 1)</p>
<p><b>3- La présence de la virgule devant <i>et / ou</i></b></p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignante introduit les contextes où la virgule devant les coordonnants <i>et</i> et <i>ou</i> est obligatoire (Annexe 4 bloc 2).</p>	<p>Annexe 4 (bloc 2)</p>

(15-20 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quand ces coordonnants unissent des phrases dont les sujets sont différents;</li> <li><input type="checkbox"/> Quand ces coordonnants unissent deux groupes dont le premier renferme déjà une coordination.</li> </ul>	Travail avec l'enseignante
-----------------	---	----------------------------

<b>COURS 5</b> <b>Ponctuation et coordination : application en contexte</b>		
Étapes	Détails	Matériel et modalités
<b>1. Vérification des règles de ponctuation</b>  (50 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Vérifier les règles de ponctuation et les coordonnants étudiés dans le texte explicatif présenté au cours 2 (texte portant sur le <i>cellulaire</i>) et dans les exercices du cahier d'exercices.</li> <li><input type="checkbox"/> Ponctuer les phrases corrigées de la liste de phrases distribuée au cours 1 (Annexe 1.1) et du texte d'élève (Annexe 1.2) en justifiant la ponctuation (voir Annexe 5.1 – corrigé : phrases agrammaticales corrigées et ponctuées et Annexe 5.2 – corrigé).</li> </ul>	Annexe 2.1  Annexe 1.1 Annexe 1.2  Travail individuel
<b>2- Synthèse des connaissances</b>  (10 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Récapitulation du principe à respecter dans la coordination – unir des éléments de même statut – et des règles de ponctuation avec certains coordonnants.</li> </ul>	Travail avec l'enseignante

<b>COURS 6</b>		
<b>Ponctuation et coordination en rédaction</b>		
<b>Étapes</b>	<b>Détails</b>	<b>Matériel et modalités</b>
<p><b>1- Consignes</b> (15 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante propose aux élèves de faire la rédaction d'un court texte (entre 50 et 75 mots) sur un des trois thèmes suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ le cellulaire à l'école</li> <li>▪ la description de l'amoureux idéal ou de l'amoureuse idéale</li> <li>▪ leurs projets de carrière future</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante demande aux élèves de résumer les notions relatives à la coordination vues dans les derniers cours.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante précise aux élèves qu'ils doivent procéder de la façon suivante: faire un plan (facultatif); rédiger le brouillon; réviser le brouillon puis rédiger le propre. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ en consultant leurs outils (ouvrages de références, notes de cours, documents de travail sur la coordination, etc.);</li> <li>▪ en portant une attention particulière à la coordination de phrase et à la ponctuation;</li> </ul> </li> </ul>	<p>Travail avec l'enseignante</p>
<p><b>2- Rédaction</b> (60 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Les élèves rédigent leur texte en appliquant les notions de coordination vues en classe.</li> </ul>	<p>Travail individuel</p>

<b>COURS 7</b>		
<b>Coordination : révision de la rédaction avec un pair</b>		
<b>Étapes</b>	<b>Détails</b>	<b>Matériel et modalités</b>
<p><b>1- Explication du déroulement</b></p> <p>(10 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante présente l'activité de révision de texte par les pairs, en insistant sur la coopération (parce que deux têtes valent mieux qu'une!) et les objectifs du cours: consolider ses apprentissages sur la coordination, réduire le nombre d'erreurs dans ses textes et se donner des méthodes de travail pour la révision de texte.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignante distribue les copies des textes aux élèves et forment les équipes. Les élèves ont en main une copie du texte 1 et du texte 2. Ils rassemblent un dictionnaire et un recueil de conjugaison, et sortent leurs notes de cours.</li> </ul>	<p>Travail avec l'enseignante</p>
<p><b>2- Travail de révision en équipe sur le texte 1</b></p> <p>(30 minutes)</p> <p><b>3- Travail de révision en équipe sur le texte 2</b></p> <p>(30 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <u>Pour chaque texte</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lecture silencieuse et individuelle → 5 min</li> <li>▪ Commentaires généraux : l'élève auteur du texte 1 se fait lire son texte à voix haute par son camarade. Il doit ensuite commenter son propre texte en faisant ressortir d'abord les points positifs: quels sont-ils ? Pourquoi ? Ensuite, le lecteur formule ses propres commentaires en commençant aussi par les «réussites». → 5-10 min</li> <li>▪ Commentaires spécifiques sur la coordination de P et la ponctuation : les élèves examinent les phrases du texte en identifiant les bons coups et les erreurs relevant de la coordination (exemples de modifications attendues : - corriger une erreur relevant du choix du coordonnant, de la ponctuation ou d'autre type - coordonner deux phrases indépendantes - juxtaposer ou séparer deux phrases syntaxiques coordonnées). → 10-15 min</li> <li>▪ Commentaires relevant d'autres aspects langagiers (orthographe grammaticale, syntaxe, grammaire textuelle, etc.). S'il reste du temps, les élèves travaillent ensemble à améliorer le texte 1, notamment en relevant et en corrigeant les erreurs d'orthographe grammaticale. → 5 min</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> Tout au long de l'activité, l'enseignante circule, guide les élèves et répond aux questions, en insistant toutefois sur la consultation des outils comme source première.</li> <li><input type="checkbox"/> Elle s'assure que les élèves communiquent adéquatement et dans le respect.</li> </ul>	<p>Travail d'équipes</p>

## **ANNEXE 1.1**

- Lis les phrases et dis si elles sont grammaticales (✓ devant la phrase) ou agrammaticales (\* devant la phrase).
- **Essaye d'identifier le problème en soulignant la portion de la phrase qui pose problème ou qui n'est pas correcte.**

1. Un beau matin de mai, alors que tout semblaient bien beau comme à l'habitude, les oiseaux perchés sur les arbres chantaient et le soleil qui reflétait sur les arbres, Jean-Marc remarqua une grosse bosse sous la moquette de son salon.
2. La fête était terminée et décida tous de rentrer chez eux.
3. Il avait un don se don était de parler aux esprits et les voirs.
4. Les personnes du village disaient que son mari l'avait empoisonné pendant le souper, mais personnes n'a su si c'était vraiment réel ou c'était juste des fausses rumeurs.
5. Rendu chez le voisin, l'homme lui expliqua se qui venait de ce passer, le voisin alla voir chez l'homme mais plus rien.
6. Les jours passèrent mais la douleur persistait et grossissait à vue d'œil sur son ventre.
7. Une nuit en allant à la salle de bain, il cru entendre des voix, des soirs passaient sans qu'il ferme les yeux et éteindre les lumières de la maison.
8. Au bout de quinze minute il trouva le bout du chemin et le menait à l'intérieur de la maison.
9. L'homme, retourna chez le voisin et lui dit qu'il avait vu la même chose qu'hier. Le voisin alla chez lui et encore rien seulement plein de morceau de meuble détruit comme des chaises etc...
10. L'homme en question retourna donc chez lui, les mains chargés de documents, formulaires et papiers d'imprimerie.

## **ANNEXE 1.2**

D'abord, le conte qui m'a plu c'est « La bosse de Babine ». En effet, dans ce conte, il y a une morale. Par exemple, lorsque les lutins arrivent et proposent à Babine si il veut la beauté, la richesse ou ils lui donnent la chance de enlevé sa bosse. Babine a choisi de enlever sa bosse, s'est pour cela que le conte de la bosse de Babine m'a plu parce qu'il y a une moral derrière cette histoire et ce conte est très facile à comprendre, tout contrairement au conte « La danse de Lurette » que je n'ai pas bien compris car le texte est un peu difficile à comprendre et aussi la moral qui faut en tirer. Aussi, un autre extrait du texte que j'ai aimé, c'est par exemple quand Riopel étai jalou de Babine donc il a prit la flûte pour jouer de la music au lutin. Car il voulait être riche. Lui il a mentionné au lutin « je veux ce que Babine n'a pas voulu ». Ce que Babine n'a pas voulu c'est la bosse donc les lutins ont exocé son vœu. C'est pour cela que ce conte m'a plu car c'est un texte très facile à comprendre. Toutefois, il y a certains contes qui ne m'ont pas plu car il y a beaucoup de jeux de mots et que je ne comprenais pas trop. Bref, le conte qui m'a le plus plu c'est « La bosse de Babine » car il y a une bonne moral par exemple que l'argent ne peut pas rendre heureux.

## **ANNEXE 2.1**

### **Cellulaire : la patience et nos enfants**

[Marie-Claude Lortie. Article paru dans La Presse, mercredi 31 août 2011]

« Maman, est-ce que je pourrais avoir un cellulaire ? »

Tout juste comme je croyais enfin passée la tempête de demandes répétées pour un chien (ou « au moins un lapin »), la question est arrivée, évidente, prévisible. «Maman, pourquoi je n'ai pas de cellulaire ? »

Si vous avez des enfants assez grands pour appeler leurs amis tout seul ou envoyer un courriel, vous avez sûrement vous aussi eu droit à cette requête. Selon une recherche américaine citée par le groupe de recherche sur les enfants et les médias de l'Université Harvard, 22% des enfants âgés de 6 à 9 ans utilisent un cellulaire, ainsi que 60% des 10 à 14 ans et 84% des ados de 15 à 18 ans. Ne pas avoir de cellulaire n'est plus la norme. « Maman, tout le monde en a un », me répète-t-on tout le temps.

Le cellulaire est tellement répandu qu'il est devenu une question épineuse dans les écoles où leur utilisation en classe n'a plus rien à voir avec la communication mais tout avec la distraction. Là où j'ai déposé un de mes enfants la semaine dernière, les parents et les écoliers ont d'ailleurs eu droit à de longues explications du responsable de la discipline sur les limites de leur utilisation à l'intérieur de l'institution. Là, comme dans de plus en plus d'écoles, on confisque les portables quand les jeunes enfreignent des règles strictes et claires. Et c'est probablement la meilleure et seule chose à faire.

Respectueux, le responsable de la discipline n'a pas remis en question le fait que les parents achètent de tels outils de communication et y abonnent leurs enfants, mais ne pensez-vous pas qu'on pourrait se poser la question ?

Fournit-on trop tôt des cellulaires à nos petits ?

Détrompez-vous, je ne suis pas anti-cellulaire. Je suis moi-même accro à mon portable. S'il apporte le travail à la maison, il me permet aussi de rester près de ma famille dans des situations où, jadis, j'aurais probablement dû partir au bureau.

Le cellulaire joue un rôle extrêmement utile dans la vie en général et même dans celle des enfants en particulier. Quoi de plus efficace, pour les parents, pour suivre les pérégrinations quotidiennes de leur progéniture ? Quoi de plus immensément rassurant que de savoir que, non seulement on peut joindre nos petits en tout temps, mais qu'en plus, eux peuvent nous contacter pour toute urgence ?

Mais peut-on vivre sans téléphone portable quand on a 10 ans ?

Probablement que oui. Et peut-être est-ce même mieux...

D'abord, il y a ce flou au sujet de l'impact de l'utilisation de l'appareil cellulaire sur le développement du cerveau. Jusqu'à présent, aucune recherche n'a montré un lien direct entre les tumeurs ou tout autre problème de santé et ces appareils, mais il y a quand même une brume d'incertitude qui demeure. Dans une étude publiée cet été dans le *Journal of the National Cancer Institute* britannique et qui a fait beaucoup parler d'elle, car elle réfutait tout lien entre tumeur chez les enfants et quantité de temps passé au cellulaire, on notait, par exemple, la présence d'un lien statistique entre le risque de tumeur et le temps abonné à un service cellulaire. Et si vous cherchez de l'information fiable sur l'internet à cet égard, vous remarquerez que, même lorsqu'on parle d'innocuité, on note généralement dans le même souffle qu'il est toujours possible de limiter l'exposition des enfants, en imposant des conversations courtes et en encourageant l'utilisation d'écouteurs-micros, qui éloignent la tête de l'appareil. Bref, on est loin du « Ne vous en faites pas du tout ».

Autre problème : dans les écoles, note le groupe de recherche de Harvard, on remarque de plus en plus d'utilisation compulsive du téléphone, comportement lié aux jeunes ayant une piètre image d'eux-mêmes. Imaginez que vous soyez prof et que vos élèves n'arrivent plus à s'empêcher de regarder leurs messages ou de jouer, histoire d'aller chercher un improbable réconfort.

Et on ne parle même pas du *bullying* qui se fait par textos et vidéos, par téléphone. Selon une recherche britannique, 14% des enfants de 11 à 19 ans ont été menacés par des messages textes. Parfois, cela inclut aussi des photos ou des vidéos gênantes prises à l'insu de la victime.

En donnant des cellulaires à nos enfants, on calme nos inquiétudes de parents, mais que leur met-on dans les mains ?

Les écoles et les parents doivent absolument discuter pour trouver des moyens d'aider ceux qui le veulent à repousser le plus possible l'échéance du cellulaire.

Par exemple : souvent, les messages que les enfants doivent absolument envoyer à leurs parents durant la journée scolaire pourraient être envoyés par courriel. Pour cela, il leur faut un accès à des ordinateurs à l'école.

Plusieurs messages peuvent aussi être envoyés directement par la direction de l'institution, s'il s'agit par exemple d'un changement imprévu à l'horaire. Il suffit alors d'avoir une liste d'envoi par courriel centralisée et hop, les parents sont mis au courant sans que les enfants aient besoin d'un téléphone.

Les écoles peuvent aussi avoir des babillards centralisés où on affiche les messages courriel envoyés par les parents.

Évidemment, voilà seulement quelques idées et tout cela doit demeurer gérable et réaliste.

Mais n'y a-t-il pas suffisamment de bémols du côté des professeurs, des directions d'école, des parents inquiets et des autorités en santé publique pour justifier qu'on cherche des moyens d'attendre le plus tard possible? Nos enfants sont capables de patienter encore un peu, non ?

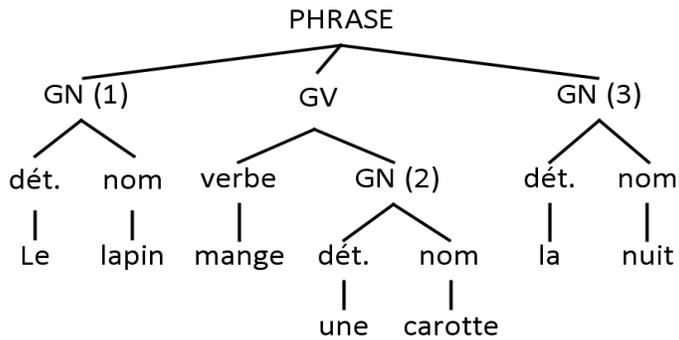
**ANNEXE 2.2**

- Remplis le tableau suivant en identifiant le coordonnant et les éléments qui se trouvent de part et d'autre du coordonnant.
- Trouve la fonction grammaticale des éléments unis par le coordonnant.

<b>Groupe ou phrase, catégorie et fonction grammaticale</b>	<b>coordonnant</b>	<b>Groupe ou phrase, catégorie et fonction grammaticale</b>
groupe ou phrase : catégorie : fonction :		groupe ou phrase : catégorie : fonction :
groupe ou phrase : catégorie : fonction :		groupe ou phrase : catégorie : fonction :
groupe ou phrase : catégorie : fonction :		groupe ou phrase : catégorie : fonction :
groupe ou phrase : catégorie : fonction :		groupe ou phrase : catégorie : fonction :
groupe ou phrase : catégorie : fonction :		groupe ou phrase : catégorie : fonction :
groupe ou phrase : catégorie : fonction :		groupe ou phrase : catégorie : fonction :
groupe ou phrase : catégorie : fonction :		groupe ou phrase : catégorie : fonction :
groupe ou phrase : catégorie : fonction :		groupe ou phrase : catégorie : fonction :
groupe ou phrase : catégorie : fonction :		groupe ou phrase : catégorie : fonction :
groupe ou phrase : catégorie :		groupe ou phrase : catégorie :

fonction :		fonction :
groupe ou phrase :		groupe ou phrase :
catégorie :		catégorie :
fonction :		fonction :
groupe ou phrase :		groupe ou phrase :
catégorie :		catégorie :
fonction :		fonction :
groupe ou phrase :		groupe ou phrase :
catégorie :		catégorie :
fonction :		fonction :
groupe ou phrase :		groupe ou phrase :
catégorie :		catégorie :
fonction :		fonction :
groupe ou phrase :		groupe ou phrase :
catégorie :		catégorie :
fonction :		fonction :
groupe ou phrase :		groupe ou phrase :
catégorie :		catégorie :
fonction :		fonction :
groupe ou phrase :		groupe ou phrase :
catégorie :		catégorie :
fonction :		fonction :

**ANNEXE 3.1**

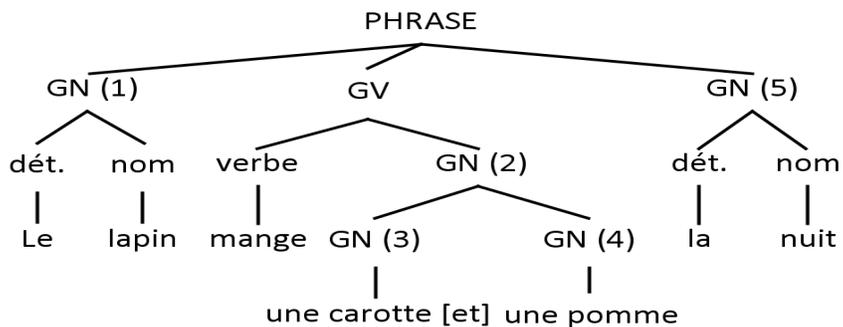


**Observation** : on ne peut pas coordonner GN<sub>2</sub> avec GN<sub>3</sub> parce que ces deux GN n'ont pas la même fonction grammaticale par rapport au même mot

→ Les phrases suivantes seraient des phrases grammaticales :

Le lapin mange une carotte et une pomme la nuit. (deux GN coordonnés)

Le lapin mange une carotte, et la nuit est douce. (deux P coordonnées)



Le GN<sub>3</sub> et le GN<sub>4</sub> ont la même fonction grammaticale, soit CD du verbe *mange*, on peut donc les coordonner.

**ANNEXE 3.2**

- **Correction des phrases agrammaticales de l'annexe 1.1; identification du coordonnant et des éléments coordonnés**
  - **Remplis le tableau suivant en identifiant le coordonnant et les éléments qui se trouvent de part et d'autre du coordonnant.**

<b>Groupe ou phrase et catégorie grammaticale</b>	<b>coordonnant</b>	<b>Groupe ou phrase et catégorie grammaticale</b>
<b>Phrase 1</b> groupe ou phrase : catégorie : coordination grammaticale ou non :		<b>Phrase 1</b> groupe ou phrase : catégorie : correction :
<b>Phrase 2</b> groupe ou phrase : catégorie : coordination grammaticale ou non :		<b>Phrase 2</b> groupe ou phrase : catégorie : correction :
<b>Phrase 3</b> groupe ou phrase : catégorie : coordination grammaticale ou non :		<b>Phrase 3</b> groupe ou phrase : catégorie : correction :
<b>Phrase 4</b> groupe ou phrase : catégorie : coordination grammaticale ou non :		<b>Phrase 4</b> groupe ou phrase : catégorie : correction :
<b>Phrase 4</b> groupe ou phrase : catégorie : coordination grammaticale ou non :		<b>Phrase 4</b> groupe ou phrase : catégorie : correction :
<b>Phrase 5</b> groupe ou phrase : catégorie : coordination grammaticale ou non :		<b>Phrase 5</b> groupe ou phrase : catégorie : correction :
<b>Phrase 6</b> groupe ou phrase :		<b>Phrase 6</b> groupe ou phrase :

catégorie : coordination grammaticale ou non :		catégorie : correction :
<b>Phrase 6</b> groupe ou phrase : catégorie : coordination grammaticale ou non :		<b>Phrase 6</b> groupe ou phrase : catégorie : correction :
<b>Phrase 7</b> groupe ou phrase : catégorie : coordination grammaticale ou non :		<b>Phrase 7</b> groupe ou phrase : catégorie : correction :
<b>Phrase 8</b> groupe ou phrase : catégorie : coordination grammaticale ou non :		<b>Phrase 8</b> groupe ou phrase : catégorie : correction :
<b>Phrase 9</b> groupe ou phrase : catégorie : coordination grammaticale ou non :		<b>Phrase 9</b> groupe ou phrase : catégorie : correction :
<b>Phrase 9</b> groupe ou phrase : catégorie : coordination grammaticale ou non :		<b>Phrase 9</b> groupe ou phrase : catégorie : correction :
<b>Phrase 10</b> groupe ou phrase : catégorie : coordination grammaticale ou non :		<b>Phrase 10</b> groupe ou phrase : catégorie : correction :

## **ANNEXE 4** CORPUS -- EXEMPLES

### **BLOC 1**

1. Tout juste comme je croyais enfin passée la tempête de demandes répétées pour un chien (ou « au moins un lapin »), la question est arrivée, évidente, prévisible. «Maman, pourquoi je n'ai pas de cellulaire ? »
2. Si vous avez des enfants assez grands pour appeler leurs amis tout seul ou envoyer un courriel, vous avez sûrement vous aussi eu droit à cette requête.
3. Selon une recherche américaine citée par le groupe de recherche sur les enfants et les médias de l'Université Harvard, 22% des enfants âgés de 6 à 9 ans utilisent un cellulaire, ainsi que 60% des 10 à 14 ans et 84% des ados de 15 à 18 ans.
4. Le cellulaire est tellement répandu qu'il est devenu une question épineuse dans les écoles où leur utilisation en classe n'a plus rien à voir avec la communication mais tout avec la distraction.
5. Là où j'ai déposé un de mes enfants la semaine dernière, les parents et les écoliers ont d'ailleurs eu droit à de longues explications du responsable de la discipline sur les limites de leur utilisation à l'intérieur de l'institution.
6. Là, comme dans de plus en plus d'écoles, on confisque les portables quand les jeunes enfreignent des règles strictes et claires. Et c'est probablement la meilleure et seule chose à faire.
7. Respectueux, le responsable de la discipline n'a pas remis en question le fait que les parents achètent de tels outils de communication et y abonnent leurs enfants, mais ne pensez-vous pas qu'on pourrait se poser la question ?
8. Le cellulaire joue un rôle extrêmement utile dans la vie en général et même dans celle des enfants en particulier.
9. Quoi de plus immensément rassurant que de savoir que, non seulement on peut joindre nos petits en tout temps, mais qu'en plus, eux peuvent nous contacter pour toute urgence ?
10. Jusqu'à présent, aucune recherche n'a montré un lien direct entre les tumeurs ou tout autre problème de santé et ces appareils, mais il y a quand même une brume d'incertitude qui demeure.

## **ANNEXE 4** CORPUS -- EXEMPLES

### **BLOC 2**

Léo et Sarah préparent un repas pour leurs invités.

Léo a coupé les carottes et Sarah a pelé les patates.

\*Léo a coupé les carottes et Sarah a pelé les patates.

Léo a préparé la sauce et il a fait mijoter le poulet.

\*Léo a préparé la sauce et il a fait mijoter le poulet.

Léo a préparé la sauce et a fait mijoter le poulet.

\*Léo a préparé la sauce, et a fait mijoter le poulet.

Léo a invité ses amis, ses cousins et son frère et il leur a demandé d'arriver pour 18h.

\*Léo a invité ses amis, ses cousins et son frère et il leur a demandé d'arriver pour 18h.

## **ANNEXE 1.1** CORRIGÉ

- Lis les phrases et dis si elles sont grammaticales (✓ devant la phrase) ou agrammaticales (\* devant la phrase).
- Essaie d'identifier le problème en soulignant la portion de la phrase qui pose problème ou qui n'est pas correcte.

1. \*Un beau matin de mai, alors que tout semblaient bien beau comme à l'habitude, les oiseaux perchés sur les arbres chantaient et le soleil qui reflétait sur les arbres, Jean-Marc remarqua une grosse bosse sous la moquette de son salon.
2. \*La fête était terminée et décida tous de rentrer chez eux.
3. \*Il avait un don se don était de parler aux esprits et les voirs.
4. \*Les personnes du village disaient que son mari l'avait empoisonné pendant le souper, mais personnes n'a su si c'était vraiment réel ou c'était juste des fausses rumeurs.
5. \*Rendu chez le voisin, l'homme lui expliqua se qui venait de ce passer, le voisin alla voir chez l'homme mais plus rien.
6. \*Les jours passèrent mais la douleur persistait et grossissait à vue d'œil sur son ventre.
7. \*Une nuit en allant à la salle de bain, il cru entendre des voix, des soirs passaient sans qu'il ferme les yeux et éteindre les lumières de la maison.
8. \*Au bout de quinze minute il trouva le bout du chemin et le menait à l'intérieur de la maison.
9. \*L'homme, retourna chez le voisin et lui dit qu'il avait vu la même chose qu'hier. Le voisin alla chez lui et encore rien seulement plein de morceau de meuble détruit comme des chaises etc...
10. \*L'homme en question retourna donc chez lui, les mains chargés de documents, formulaires et papiers d'imprimerie.

## **ANNEXE 1.2** CORRIGÉ

1. D'abord, le conte qui m'a plu c'est « La bosse de Babine ».
2. En effet, dans ce conte, il y a une morale.
3. \*Par exemple, lorsque les lutins arrivent **et** proposent à Babine si il veut la beauté (GN), la richesse (GN) **ou** ils lui donnent la chance de enlevé sa bosse (P).
4. \*Babine a choisi de enlever sa bosse, s'est pour cela que le conte de la bosse de Babine m'a plu parce qu'il y a une moral derrière cette histoire (Psub) **et** ce conte est très facile à comprendre (P), tout contrairement au conte « La danse de Lurette » que je n'ai pas bien compris **car** le texte est un peu difficile à comprendre (P) **et** aussi la moral qui faut en tirer (GN).
5. Aussi, un autre extrait du texte que j'ai aimé, c'est par exemple quand Riopel étai jalou de Babine donc il a prit la flûte pour jouer de la music au lutin.
6. \***Car** il voulait être riche.
7. Lui il a mentionné au lutin « je veux ce que Babine n'a pas voulu ».
8. Ce que Babine n'a pas voulu c'est la bosse donc les lutins ont exocé son vœu.
9. C'est pour cela que ce conte m'a plu **car** c'est un texte très facile à comprendre.
10. \*Toutefois, il y a certains contes qui ne m'ont pas plu **car** il y a beaucoup de jeux de mots (P) **et** que je ne comprenais pas trop (Psub).
11. Bref, le conte qui m'a le plus plu c'est « La bosse de Babine » **car** il y a une bonne moral par exemple que l'argent ne peut pas rendre heureux.

**ANNEXE 2.2 CORRIGÉ**

Identification du coordonnant et des éléments coordonnés et fonction grammaticale des éléments coordonnés

- Remplis le tableau suivant en identifiant le coordonnant et les éléments qui se trouvent de part et d'autre du coordonnant.
- Trouve la fonction grammaticale des éléments unis par le coordonnant.

Groupe ou phrase, catégorie et fonction grammaticale	coordonnant	Groupe ou phrase, catégorie et fonction grammaticale
G ou Ph : <i>un chien</i> C : GN F : complément de la préposition <i>pour</i>	ou	G ou Ph : <i>au moins un lapin</i> C : GN F : complément de la préposition <i>pour</i>
G ou Ph : <i>appeler leurs amis tout seul</i> C : GV inf. F : complément de la préposition <i>pour</i>	ou	G ou Ph : <i>envoyer un courriel</i> C : GV inf. F : complément de la préposition <i>pour</i>
G ou Ph : <i>Les enfants</i> C : GN F : complément de la préposition <i>sur</i>	et	G ou Ph : <i>les médias</i> C : GN F : complément de la préposition <i>sur</i>
G ou Ph : <i>N'a plus rien à voir avec la communication</i> C : GV F : prédicat	mais	G ou Ph : <i>tout (à voir) avec la distraction</i> C : GV F : prédicat
G ou Ph : <i>les parents</i> C : GN F : sujet de <i>ont eu droit</i>	et	G ou Ph : <i>les écoliers</i> C : GN F : sujet de <i>ont eu droit</i>
G ou Ph : <i>strictes</i> C : GAdj ou adjectif F : complément du nom <i>règles</i>	et	G ou Ph : <i>claires</i> C : GAdj ou adjectif F : complément du nom <i>règles</i>
G ou Ph : <i>meilleure</i> C : GAdj ou adjectif F : complément du nom <i>chose</i>	et	G ou Ph : <i>seule</i> C : GAdj ou adjectif F : complément du nom <i>chose</i>
G ou Ph : <i>achètent de tels outils de communication</i>	et	G ou Ph : <i>y abonnent leurs enfants</i> C : GV

C : GV F : prédicat		F : prédicat
G ou Ph : <i>Respectueux, le responsable de la discipline n'a pas remis ...leurs enfants</i> C : Phrase F : sans fonction grammaticale	mais	G ou Ph : <i>ne pensez-vous pas qu'on pourrait se poser la question?</i> C : Phrase F : sans fonction grammaticale
G ou Ph : <i>dans la vie en général</i> C : GPrép F : complément de <i>joue</i> ou complément de P	et	G ou Ph : <i>même dans celle des enfants en particulier</i> C : GPrép F : complément de <i>joue</i> ou complément de P
G ou Ph : <i>(que, non seulement) on peut joindre nos petits en tout temps</i> C : Phrase F : complément du verbe <i>savoir</i>	mais	G ou Ph : <i>(qu'en plus,) eux peuvent nous contacter pour toute urgence</i> C : Phrase F : complément du verbe <i>savoir</i>
G ou Ph : <i>les tumeurs ou tout autre problème de santé</i> C : GN F : complément de la préposition <i>entre</i>	et	G ou Ph : <i>ces appareils</i> C : GN F : complément de la préposition <i>entre</i>
G ou Ph : <i>Jusqu'à présent, aucune recherche n'a montré un lien direct entre les tumeurs ou tout autre problème de santé et ces appareils</i> C : phrase F : sans fonction grammaticale	mais	G ou Ph : <i>il y a quand même une brume d'incertitude qui demeure</i> C : phrase F : sans fonction grammaticale
G ou Ph : <i>publiée cet été dans le Journal of the National Cancer Institute britannique</i> C : GAdj F : complément de <i>étude</i>	et	G ou Ph : <i>qui a fait beaucoup parler d'elle</i> C : phrase relative F : complément de <i>étude</i>

**ANNEXE 3.2** CORRIGÉ

- Correction des phrases agrammaticales de l'annexe 1.1; identification du coordonnant et des éléments coordonnés
- Remplis le tableau suivant en identifiant le coordonnant et les éléments qui se trouvent de part et d'autre du coordonnant.

catégorie : groupe ou phrase?	coordonnant	catégorie : groupe ou phrase?
<p>1. les oiseaux perchés sur les arbres chantaient = <b>P1</b></p> <p><b>On ne peut pas coordonner une P avec un GN</b></p> <p>Les oiseaux perchés sur les arbres chantaient</p>	<p>et</p> <p><b>et</b></p>	<p>le soleil qui reflétait sur les arbres = <b>GN</b></p> <p>transformation du GN en P :</p> <p>le soleil se reflétait sur les arbres = <b>P2</b></p> <p><b>le soleil se reflétait sur les arbres</b></p>
<p>2. La fête était terminée = <b>P1</b></p> <p><b>On ne peut pas coordonner une P avec un GV</b></p> <p>La fête était terminée</p>	<p>et</p> <p><b>et</b></p>	<p>décida tous de rentrer chez eux = <b>GV</b></p> <p>Reconstruction de la phrase de base :</p> <p>ils décidèrent tous de rentrer chez eux = <b>P2</b></p> <p><b>il n'y a rien de commun à P1 et à P2, donc on ne peut rien effacer</b></p> <p><b>ils décidèrent tous de rentrer chez eux</b></p>
<p>3. se don était de parler aux esprits = <b>P1</b></p> <p><b>On ne peut pas coordonner une P avec un GV</b></p> <p>se don était de parler aux esprits</p> <p>se don était <b>de parler aux esprits</b></p>	<p>et</p> <p>et</p> <p><b>et</b></p>	<p>les voirs = <b>GV infinitif</b></p> <p>Reconstruction de la phrase de base :</p> <p>ce don était de les voir =</p> <p><del>ce don était de les voir =</del></p> <p><b>On efface les éléments communs à P1 et à P2, mais on doit répéter la préposition de</b></p> <p><b>de les voir</b></p>
<p>4. Les personnes du village disaient que son mari l'avait empoisonné pendant le souper = <b>P1</b></p>	<p><b>mais</b></p>	<p>personnes n'a su si c'était vraiment réel ou c'était juste des fausses rumeurs = <b>P2</b></p> <p><b>On coordonne 2 P, la phrase est grammaticale.</b></p>
<p>personnes n'a su si c'était vraiment réel = <b>phrase subordonnée</b></p> <p><b>On ne peut pas coordonner une Psub avec une phrase simple</b></p>	<p><b>ou</b></p>	<p>c'était juste des fausses rumeurs = <b>phrase simple</b></p> <p>Reconstruction de la phrase de base :</p> <p>personne n'a su si c'était juste des fausses</p>

personnes n'a su <b>si c'était vraiment réel</b>	<b>ou</b>	<p>rumeurs</p> <p><del>personne n'a su</del> si c'était juste des fausses rumeurs</p> <p><b>on efface les éléments communs à P1 et à P2, mais on doit répéter la conjonction <i>si</i> si c'était juste des fausses rumeurs</b></p>
5. le voisin alla voir chez l'homme = <b>P1</b>	mais	<p>plus rien =</p> <p>Reconstruction de la phrase de base :</p> <p>Il n'y avait plus rien ou il ne vit rien = <b>P2</b></p> <p><b>il n'y a rien de commun à P1 et à P2, donc on ne peut rien effacer</b></p>
<b>le voisin alla voir chez l'homme</b>	<b>mais</b>	<b>il ne vit rien</b>
6. Les jours passèrent = <b>P1</b>	mais	<p>la douleur persistait et grossissait à vue d'œil sur son ventre = <b>P2</b></p> <p><b>On coordonne 2 P, la phrase est grammaticale</b></p>
la douleur persistait = <b>P1</b>	<b>et</b>	<p>grossissait à vue d'œil sur son ventre = <b>GV</b></p> <p>Reconstruction de la phrase de base :</p> <p>la bosse grossissait à vue d'œil sur son ventre = <b>P2</b></p> <p><b>il n'y a rien de commun à P1 et à P2, donc on ne peut rien effacer</b></p>
<b>On ne peut pas coordonner une P avec un GV</b>	<b>et</b>	<b>la bosse grossissait à vue d'œil sur son ventre</b>
7. des soirs passaient sans qu'il ferme les yeux = <b>P1</b>	<b>et</b>	<p>éteindre les lumières de la maison = <b>GV infinitif</b></p> <p>reconstruction de la phrase de base :</p> <p>des soirs passaient sans qu'il éteigne les lumières de la maison</p> <p><b>On efface les termes communs à P1 et à P2, mais on doit répéter la conjonction de subordination <i>sans que</i></b></p>
<b>On ne peut pas coordonner une P avec un GV</b>	<b>et</b>	<p><del>des soirs passaient</del> sans qu'il éteigne les lumières de la maison</p> <p><b>sans qu'il éteigne les lumières de la maison</b></p>
des soirs passaient <b>sans qu'il ferme les yeux</b>	<b>et</b>	<b>sans qu'il éteigne les lumières de la maison</b>
8. Au bout de quinze minute il trouva le bout du chemin = <b>P1</b>	et	<p>le menait à l'intérieur de la maison = <b>GV</b></p> <p>reconstruction de la phrase de base :</p>

<p><b>Au bout de quinze minute il trouva le bout du chemin</b></p>	<p><b>et</b></p>	<p><b>le chemin le menait à l'intérieur de la maison = P2</b></p> <p>On pourrait aussi choisir de transformer la P2 en <b>relative</b> plutôt qu'en une phrase coordonnée :</p> <p>Au bout de quinze minute il trouva le bout du chemin <b>qui le menait à l'intérieur de la maison</b></p>
<p>9. L'homme retourna chez le voisin = <b>P1</b></p> <p><b>L'homme retourna chez le voisin</b></p>	<p><b>et</b></p> <p><b>et</b></p>	<p>lui dit qu'il avait vu ... = <b>P2</b></p> <p>reconstruction de la phrase de base :</p> <p><del>L'homme</del> lui dit qu'il avait vu...</p> <p><b>On efface les termes communs à P1 et à P2, ce qui fait qu'on coordonne 2 P et que la phrase est grammaticale</b></p> <p><b>lui dit qu'il avait vu ...</b></p>
<p>Le voisin alla chez lui = <b>P1</b></p> <p><b>On ne peut pas coordonner une P avec un GN</b></p> <p><b>Le voisin alla chez lui</b></p>	<p><b>et</b></p> <p><b>et</b></p>	<p>encore rien seulement plein de ... = <b>GN</b></p> <p>Reconstruction de la phrase de base :</p> <p><b>il n'y avait encore rien seulement ... = P2</b></p> <p><b>il n'y a rien de commun à P1 et à P2, donc on ne peut rien effacer</b></p> <p><b>il n'y avait encore rien seulement plein de ...</b></p>
<p>10. L'homme en question retourna donc chez lui, <b>les mains chargés de documents</b>, = Gprép</p>	<p><b>et</b></p>	<p><b>de</b> formulaires et <b>de</b> papiers d'imprimerie</p> <p>dans la coordination de groupes, il faut répéter la préposition <i>de</i>.</p>

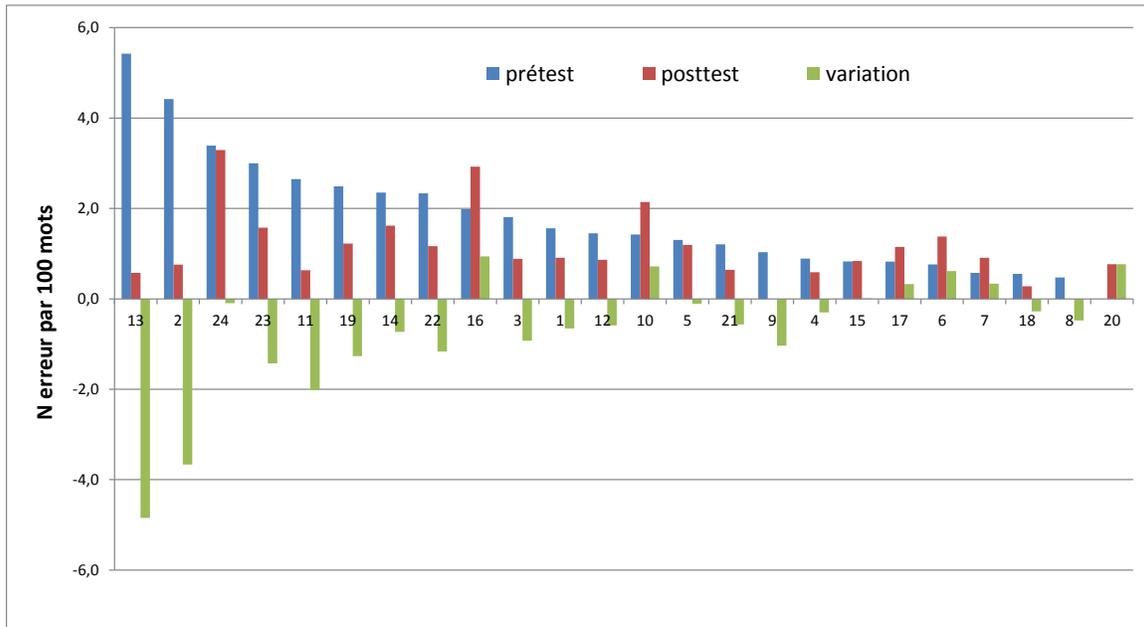
## **ANNEXE 5.1** CORRIGÉ : **PONCTUATION**

1. Un beau matin de mai, alors que tout semblaient bien beau comme à l'habitude, les oiseaux perchés sur les arbres chantaient et le soleil se reflétait sur les arbres. Jean-Marc remarqua une grosse bosse sous la moquette de son salon.
2. La fête était terminée et ils décidèrent tous de rentrer chez eux.
3. Il avait un don se don était de parler aux esprits et de les voir.
4. Les personnes du village disaient que son mari l'avait empoisonné pendant le souper mais personnes n'a su si c'était vraiment réel ou si c'était juste des fausses rumeurs.
5. Rendu chez le voisin, l'homme lui expliqua se qui venait de ce passer, le voisin alla voir chez l'homme mais il n'y avait rien.
6. Les jours passèrent mais la douleur persistait et la bosse grossissait à vue d'œil sur son ventre.
7. Une nuit en allant à la salle de bain, il cru entendre des voix, des soirs passaient sans qu'il ferme les yeux et sans qu'il éteigne les lumières de la maison.
8. Au bout de quinze minute il trouva le bout du chemin qui le menait à l'intérieur de la maison.
9. L'homme, retourna chez le voisin et lui dit qu'il avait vu la même chose qu'hier. Le voisin alla chez lui et il n'y avait encore rien seulement plein de morceau de meuble détruit comme des chaises etc...
10. L'homme en question retourna donc chez lui, les mains chargés de documents, de formulaires et de papiers d'imprimerie.

## **ANNEXE 5.2** CORRIGÉ : PUNCTUATION

1. D'abord, le conte qui m'a plu c'est « La bosse de Babine ».
2. En effet, dans ce conte, il y a une morale.
3. Par exemple, lorsque les lutins arrivent et proposent à Babine si il veut la beauté, la richesse **ou** [~~ils lui donnent~~] la chance de enlevé sa bosse.
4. Babine a choisi de enlever sa bosse, s'est pour cela que le conte de la bosse de Babine m'a plu parce qu'il y a une moral derrière cette histoire **et que** ce conte est très facile à comprendre, tout contrairement au conte « La danse de Lurette » que je n'ai pas bien compris, **car** le texte est un peu difficile à comprendre **et** aussi la moral qui faut en tirer **est difficilement identifiable**.
5. Aussi, un autre extrait du texte que j'ai aimé, c'est par exemple quand Riopel étai jalou de Babine donc il a prit la flûte pour jouer de la music au lutin, **car il voulait être riche**.
6. [~~Car il voulait être riche.~~]
7. Lui il a mentionné au lutin « je veux ce que Babine n'a pas voulu ».
8. Ce que Babine n'a pas voulu c'est la bosse donc les lutins ont exocé son vœu.
9. C'est pour cela que ce conte m'a plu, **car** c'est un texte très facile à comprendre.
10. Toutefois, il y a certains contes qui ne m'ont pas plu, **car** il y a beaucoup de jeux de mots [~~et~~] que je ne comprenais pas trop.
11. Bref, le conte qui m'a le plus plu c'est « La bosse de Babine », **car** il y a une bonne moral par exemple que l'argent ne peut pas rendre heureux.

## ANNEXE AA. Résultats de la mise à l'essai de la séquence didactique sur la coordination



Ce graphique présente le nombre d'erreurs de coordination pour chaque élève du groupe expérimental. Le nombre d'erreurs au prétest est en bleu, celui au posttest est en rouge et la variation est en vert.

Les élèves ayant fait le plus d'erreurs de coordination se trouvent à gauche du graphique et ceux en ayant fait le moins à droite.

- La performance d'un élève est restée stable.
- La performance de 6 élèves s'est détériorée, mais légèrement.
- 17 élèves sur 24, soit 70% des élèves, se sont améliorés au posttest. Il est remarquable de constater que les élèves qui ont commis le plus d'erreurs au prétest, donc les élèves dont les performances étaient les plus faibles, sont ceux qui se sont le plus améliorés.

Ces résultats suggèrent que la séquence a été profitable à plusieurs élèves, en particulier aux plus faibles.

**ANNEXE BB. Séquence didactique sur l'accord du participe passé avec  
*avoir*, 4<sup>e</sup> secondaire**

**SÉQUENCE DIDACTIQUE  
LA PRONOMINALISATION ET L'ACCORD DES PARTICIPES PASSÉS AVEC AVOIR**

**4<sup>e</sup> secondaire**

Marie-Claude Boivin, Université de Montréal

Lynda Côté, Commission scolaire des Affluents

Jean-François Lefebvre, Commission scolaire des Affluents

Reine Pinsonneault, Université du Québec à Montréal

Groupe de recherche sur l'articulation de la grammaire et de l'écriture, FRQSC

Décembre 2013



<p>2- <b>Identification de l'auxiliaire et du participe passé du verbe</b> (25 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❑ L'enseignant distribue un corpus de 10 phrases aux élèves.</li> <li>❑ Ils repèrent la forme verbale : soit le verbe seul, soit l'auxiliaire et le participe passé du verbe.</li> <li>❑ Exercice à partir de la forme verbale repérée. Dans les phrases renfermant un verbe à un temps simple, on remplace ce verbe par un verbe au temps composé correspondant. Dans les phrases renfermant un verbe à un temps composé, on remplace ce verbe par un verbe au temps simple correspondant (cette activité constitue un simple exercice d'application sur la différence entre les temps simples et les temps composés. L'enseignant mentionne au passage que les remplacements vont entraîner un changement de sens — valeur des temps).</li> <li>❑ Conclusion : la correspondance entre les temps simples et les temps composés donne un <b>outil pour identifier les participes passés (et l'auxiliaire)</b>: → « <i>si je pense avoir un auxiliaire et un participe passé dans une phrase, je devrais être capable de remplacer l'auxiliaire et le participe passé par un verbe au temps simple correspondant.</i> »</li> </ul>	<p>Annexe 1.1</p> <p>Travail individuel</p>
<p>3- <b>Identification des groupes dans le GV</b> (30 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❑ Les élèves identifient le GV dans les 11 phrases données à l'annexe 1.2 en utilisant le modèle de la <u>Phrase de base</u> (identification du GN sujet et du complément de phrase, ce qui isole le GV). L'enseignant fait deux phrases avec les élèves (modelage). Ils appliquent la méthode et surlignent le GV dans les autres phrases.</li> <li>❑ Les élèves reprennent les phrases dans lesquelles ils ont identifié le GV. Ils doivent délimiter et identifier les groupes syntaxiques qui accompagnent la forme verbale. Ils font cet exercice de façon intuitive, au meilleur de leurs connaissances. L'enseignant donne un exemple : <i>Le tremblement de terre a surpris <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">tout le monde</span> la nuit dernière.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le sujet est identifié à l'aide de l'encadrement par <i>c'est...qui</i> : <b><i>C'est le tremblement de terre qui a surpris tout le monde la nuit dernière.</i></b></li> <li>▪ Le complément de P est identifié par le déplacement — <i>La nuit dernière, le tremblement de terre a surpris tout le monde</i>— et l'effacement —<i>Le tremblement de terre a surpris tout le monde.</i></li> <li>▪ Le GV de la phrase est <i>a surpris tout le monde</i>. Il est construit à partir de la forme verbale <i>a surpris</i>, soit un auxiliaire et un participe passé. Cette forme verbale est</li> </ul> </li> </ul>	<p>Annexe 1.2</p>



<b>COURS 2 – Les fonctions grammaticales dans le GV</b>		
<b>Étapes</b>	<b>Détails</b>	<b>Matériel et modalités</b>
<p>1- <b>Prise de conscience par les élèves de l'utilité de travailler la structure interne du GV</b> (10 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> À partir d'erreurs tirées des textes des élèves, l'enseignant place les élèves face à leurs difficultés liées au GV et leur demande d'identifier les erreurs (accords des participes passés, construction syntaxique du verbe, ponctuation).</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant informe les élèves qu'ils vont d'abord travailler le GV pour trouver des solutions efficaces à ces problèmes. Ils vont se concentrer sur l'accord du participe passé.</li> </ul>	<p>Annexe 2.1</p>
<p>2- <b>Détermination de la fonction grammaticale des groupes dans le GV, à l'aide des manipulations syntaxiques</b> (45 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> À partir des 11 phrases du corpus du cours 1, pour lesquelles on a déjà identifié GN, GV, et GX-complément de phrase, on identifie les <b>propriétés syntaxiques des groupes à l'intérieur du GV</b>. L'enseignant rappelle les manipulations syntaxiques.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant demande aux élèves s'ils connaissent des fonctions grammaticales dans le GV. Les fonctions sont placées comme étiquettes des colonnes du tableau vierge des élèves (Annexe 2.2). Les fonctions grammaticales étudiées à fond seront le CD, le CI et l'attribut du sujet. Les fonctions grammaticales de modificateur du GV et d'attribut du CD seront présentées, mais pas approfondies.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant fait le modelage avec 3 phrases, soit les phrases 4, 6 et 9 de l'annexe 2.2, pour dégager les propriétés syntaxiques des fonctions grammaticales pertinentes. Pour identifier les fonctions grammaticales des groupes dans le GV, on ne va pas utiliser les questions, mais plutôt les manipulations syntaxiques —comme on le fait pour la fonction <i>sujet</i> et la fonction <i>complément de phrase</i>.</li> <li><input type="checkbox"/> Les élèves continuent le travail en petits groupes, en appliquant les manipulations (principalement la pronominalisation) aux autres phrases. Ils cherchent ensuite à émettre une hypothèse quant à la fonction des expansions qu'ils ont analysées.</li> </ul>	<p>Annexe 2.2</p> <p>Annexe 2.2 corrigé</p> <p>Annexe 2.3</p>
<p>3- <b>Identification des pronoms compléments</b> (20 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant complète le tableau synthèse de l'annexe 2.2 en identifiant les fonctions grammaticales et leurs caractéristiques et il valide les hypothèses des élèves.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant compile les pronoms employés par les élèves pour la pronominalisation et il les classe selon la fonction correspondante.</li> </ul>	<p>Annexe 2.2 corrigé</p>

<b>COURS 3</b>		
<b>Vers une règle précise et fonctionnelle pour accorder les participes passés : observation des accords</b>		
<b>Étapes</b>	<b>Détails</b>	<b>Matériel et modalités</b>
1- <b>Réactivation des connaissances des élèves</b> (15 minutes)	<input type="checkbox"/> Réactiver les connaissances : donner 3 ou 4 phrases à analyser au complet : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ identification du GV, du GN sujet et du groupe complément de phrase, le cas échéant;</li> <li>▪ application des manipulations pour identifier la fonction grammaticale des groupes dans le GV.</li> </ul>	Phrases construites par l'enseignant
2- <b>Observation des accords</b> (45 minutes)	<input type="checkbox"/> À partir du texte <i>Le talisman de Nergal</i> d'Hervé Gagnon, p. 264-268, l'enseignant demande d'identifier les phrases qui contiennent un GV dont le V est formé d'un auxiliaire ( <i>être</i> ou <i>avoir</i> ) et du participe passé du verbe. Il demande aux élèves de remplir le tableau de l'annexe 3. Ils n'ont pas à relever les incises (p.ex. <i>Ce sont les adoratrices d'Ishtar, s'était-il écrié à l'intention des soldats!</i> , ligne 37).  <input type="checkbox"/> Validation de la liste de phrases à l'aide du tableau de l'annexe 3.  <input type="checkbox"/> À partir du classement présenté dans le tableau de l'annexe 3 (non-accord et accord), et en utilisant la structure du GV, les élèves doivent <b>essayer de déterminer dans quel contexte il y a accord et dans quel contexte il n'y a pas accord.</b>  <input type="checkbox"/> L'enseignant explique aux élèves qu'ils doivent placer les phrases de la liste qui se trouve sous le tableau dans la cellule appropriée du tableau.	Annexe 3  Travail individuel  Annexe 3
3- <b>Formulation et validation de la règle</b> (15 minutes)	<input type="checkbox"/> En observant les éléments des 2 colonnes du tableau (Annexe 3) avec l'auxiliaire <i>avoir</i> , l'enseignant amène les élèves à formuler une hypothèse sur l'accord du participe passé.  <input type="checkbox"/> Validation de l'hypothèse à partir des connaissances antérieures des élèves.  <input type="checkbox"/> Formulation de la règle d'accord du participe passé : → Le participe passé employé avec <i>avoir</i> s'accorde avec le CD lorsque ce dernier est placé devant le verbe.  (La vérification dans Chartrand sera faite au cours 5).	Annexe 3

<b>COURS 4</b>		
<b>Consolidation et approfondissement de l'application de la règle d'accord des pp</b>		
<b>Étapes</b>	<b>Détails</b>	<b>Matériel et modalités</b>
1- <b>Vérification de la règle dans les textes d'élèves</b> (25 minutes)	<input type="checkbox"/> Validation de la règle dans des textes d'élèves : reprise des textes, identification des pp et vérification de leur accord; en équipes de deux. <input type="checkbox"/> Retour en grand groupe sur les cas difficiles, notamment ceux pour lesquels on a fait appel à l'enseignant.	Textes d'élèves
2- <b>Exercice d'application</b> (30 à 40 minutes)	→ Ajout de cas plus complexes <input type="checkbox"/> Exercice d'application incluant les cas plus difficiles. Les PP ne sont pas préidentifiés. L'objectif : montrer que la règle est applicable, appropriée et fonctionnelle. → Même dans les contextes difficiles, la règle reste la même. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PP + infinitif</li> <li>▪ Pronominalisation de la Psub complétive</li> <li>▪ relative</li> </ul>	Annexe 4
3- <b>Correction</b> (10 minutes)	<input type="checkbox"/> Phrases inspirées de l'exercice de <i>Forum, 4<sup>e</sup> année du secondaire</i> .	

<b>COURS 5</b>		
<b>Synthèse des apprentissages</b>		
<b>Étapes</b>	<b>Détails</b>	<b>Matériel et modalités</b>
1- <b>Synthèse</b> (35 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Retour sur la structure interne du GV. L'enseignant rappelle que l'appellation et le classement des verbes se fait selon les constructions du GV (sa structure arborescente) : verbe intransitif, transitif direct, transitif indirect, etc. (retour sur l'annexe 1.3).</li>   <li>☐ Le CD et les cas d'accord pour le pp avec <i>avoir</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rappel des 2 cas déjà vus : pronominalisation par <i>le, la, les</i> et <i>que</i>. Retour à l'annexe 2.2, pour introduire la règle d'accord dans le tableau des fonctions (pour le CD et le CI)</li> <li>▪ L'enseignant présente les deux autres cas : questions sur le CD et encadrement du CD par <i>c'est...que</i>.</li> </ul> </li>   <li>→ Conclusion : il n'y a que 4 cas où l'accord du participe passé est susceptible de se produire. (Cf. la grammaire de Chartrand (3.3))</li>   <li>☐ L'enseignant rappelle la procédure pour l'accord du participe passé : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ j'identifie un participe passé (remplacement de l'auxiliaire et du participe passé par un <b>verbe conjugué</b>);</li> <li>▪ si j'ai un PP, est-il avec <i>avoir</i> ou <i>être</i>? Cela me permet de choisir la règle d'accord;</li> <li>▪ si <i>avoir</i> : ai-je un CD? Si oui, le CD est-il avant ou après le verbe? S'il est avant, il y a accord.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Annexe 1.3</p> <p>Annexe 2.2</p> <p>Annexe 5.1</p>

<p>2- <b>Dictée-discussion partie 1</b> (35 minutes) 5 minutes :</p>	<p><b>ÉTAPE 1 : Explication de l'objectif et du déroulement de la dictée</b></p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant explique aux élèves <b>l'objectif</b> et le <b>déroulement</b> de la dictée.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Objectif</b> : mettre en pratique le raisonnement grammatical en lien avec l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> en contexte de rédaction.</li> <li>▪ <b>Déroulement</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant lit la dictée au complet en ensuite dicte le texte (15-20 min).</li> <li>- Les élèves doivent réviser de manière générale, et identifier les PP (10 min).</li> <li>- L'enseignant valide la liste des PP et les élèves révisent l'orthographe des PP, individuellement (15 min), puis en dyades (10 minutes).</li> <li>- Discussion de l'accord en grand groupe (25 min).</li> <li>- Correction globale (5 min)</li> </ul> </li> </ul>	<p>Annexe 5.2</p> <p><b>Matériel permis :</b> cahiers de notes et tous les documents de la séquence.</p>
<p>15-20 minutes :</p>	<p><b>ÉTAPE 2 : Dictée</b></p> <p><input type="checkbox"/> Première lecture du texte au complet.</p> <p><input type="checkbox"/> Dictée par l'enseignant (les élèves transcrivent le texte; triple interligne.)</p>	<p>Annexe 5.2</p>
<p>10 minutes :</p>	<p><b>ÉTAPE 3 : Révision générale</b></p> <p><input type="checkbox"/> Les élèves font une révision générale de leur texte et ils en identifient tous les participes passés</p>	

<b>COURS 6</b>		
<b>Synthèse des apprentissages — suite</b>		
<b>Étapes</b>	<b>Détails</b>	<b>Matériel et modalités</b>
<p>1- <b>Dictée - discussion partie 2</b> (75 minutes)</p> <p><b>(BUT : soutenir le transfert des connaissances acquises)</b></p> <p>30 minutes :</p>	<p><b>ÉTAPE 4 : Validation des participes passés en grand groupe et révision ciblée des PP</b> (Correction par les élèves : en vert)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Validation des PP : la liste des 15 participes passés est donnée oralement par l'enseignant (écrite si nécessaire). Questions des élèves sur la liste. (5 minutes)</li> <li><input type="checkbox"/> Révision ciblée individuelle : 15 minutes</li> <li><input type="checkbox"/> Révision en dyades : 10 minutes</li> </ul> <p><b>Consigne pour la révision</b> : Justifiez l'orthographe de chaque PP en vous appuyant sur ce que vous avez appris dans les derniers cours (par exemple la règle d'accord, les manipulations syntaxiques). Vous pouvez utiliser tous vos documents, en particulier, vous devriez utiliser le tableau du cours 2 (Annexe 2.2). Vous inscrivez vos corrections en vert sur votre copie.</p> <p>REPRENDRE LES CRAYONS VERTS AVANT LA DISCUSSION.</p>	<p>Crayons verts</p>
<p>30 minutes :</p>	<p><b>ÉTAPE 5 : Discussion en grand groupe (Correction par les élèves : en bleu)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Exemple de démarche : « Notre premier PP est « commencé ». Comment l'avez-vous écrit ? » L'enseignant note au tableau TOUTES LES GRAPHIES DONNÉES PAR LES ÉLÈVES.</li> <li><input type="checkbox"/> On peut commencer avec une graphie erronée, ou avec la graphie correcte, mais il faut traiter toutes les graphies.</li> <li><input type="checkbox"/> QUESTION DE L'ENSEIGNANT : « Quel est le raisonnement qui t'a amené à choisir cette graphie? Pourquoi as-tu écrit le PP de cette façon? »</li> <li><input type="checkbox"/> Les élèves donnent leur (partie de) raisonnement.</li> <li><input type="checkbox"/> S'il est erroné, on essaie de voir les raisonnements de ceux qui ont choisi une autre graphie. On fait émerger le raisonnement correct, et...</li> <li><input type="checkbox"/> On revient pour montrer où il y a eu une faille. On montre là où le raisonnement erroné a « déraillé », le moment de</li> </ul>	<p>Crayons bleus</p> <p>Travail avec l'enseignant</p>

	<p>l'erreur dans le raisonnement. Il faut rectifier le raisonnement, car c'est comme ça qu'on arrive à la bonne graphie. (Ne pas avoir peur de discuter de toutes les graphies proposées.)</p> <p><input type="checkbox"/> Choix de la graphie correcte parmi celles au tableau.</p> <p>On reprend la procédure avec tous les participants.</p>	
5-10 minutes :	<p><b>ÉTAPE 6 : Correction globale</b></p> <p><input type="checkbox"/> En utilisant le projecteur, l'enseignant présente le texte de la dictée. Les élèves peuvent ainsi vérifier l'orthographe de tous les mots.</p>	Travail avec l'enseignant

**ANNEXE 1.1****CORPUS DE PHRASES**

1. La foule avança.
2. La lumière brillera toute la nuit.
3. Les voleurs ont récidivé.
4. Le corps policier surveille étroitement les témoins de la commission Charbonneau.
5. Le témoignage de Monsieur Chose traumatisera la ministre démissionnaire.
6. Dimanche prochain, Monsieur Chose ira à la mairie.
7. La commissaire a confié un secret à Madame Chose.
8. Le témoin attribue toute la responsabilité aux autres.
9. La fête avait semblé réussie.
10. Le maire serait un honnête homme.

▪ **Réécrit la phrase avec le temps simple ou le temps composé correspondant.**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_

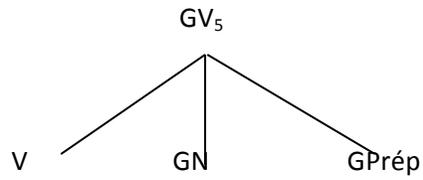
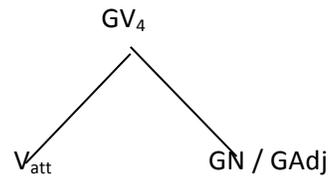
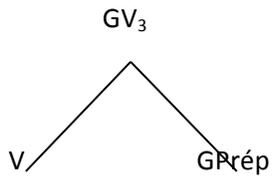
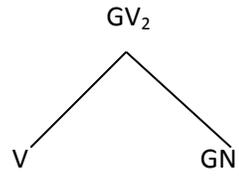
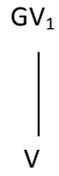
## **ANNEXE 1.2**

- **Surlignez le GV dans les phrases du corpus**

1. La foule eut avancé.
2. La lumière aura brillé toute la nuit.
3. Les voleurs récidivent.
4. Le corps policier a surveillé étroitement les témoins de la commission Charbonneau.
5. Le témoignage de Monsieur Chose traumatisera la ministre démissionnaire.
6. Dimanche prochain, Monsieur Chose sera allé à la mairie.
7. La commissaire a confié un secret à Madame Chose.
8. Le témoin a attribué toute la responsabilité aux autres.
9. La fête semblait réussie.
10. Le maire aurait été un honnête homme.
11. Son engagement dépend de son expérience.

**ANNEXE 1.3** STRUCTURE INTERNE DU GV

- Place le verbe et ses expansions dans l'un des arbres suivants :



## **ANNEXE 2.1** LA COMPRÉHENSION DU GV

- **Pourquoi est-ce utile de comprendre le GV? « J'ai pas besoin de ça », diraient certains.**
- **Regardez bien ces phrases tirées de VOS résumés du dernier examen d'écriture. Pouvez-vous identifier les erreurs dans ces phrases et les corriger ?**
- **En quoi ces problèmes sont-ils liés à la structure du GV ?**

a- Honoré relate une aventure avec sa maîtresse qui a tourné au désastre.

b- La cause était qu'il avait couché, avec une femme mariée.

c- Un jour, son ami la accompagner, jusqu'à la gare.

d- La première fois que cette personne a exercée sa faculté.

e- Il se cache sur le mur et le fou ne la pas vue.

f- Il la découvert à vingt-cinq ans...

g- Ces mots on aiguisé la curiosité du narrateur.

h- Le mari de la femme l'es trouvent nus.

i- Six balles avaient atteints le mur.

j- Son ami se sent impuissant, car elle ne les croient pas.

k- Son ami l'a conseillé de se cacher.

## **ANNEXE 2.2**

(voir liste de phrases de l'annexe 1.2, phrases réécrites)

1. La foule eut avancé.
2. La lumière aura brillé toute la nuit.
3. Les voleurs récidivent.
4. Le corps policier a surveillé étroitement les témoins de la commission Charbonneau.
5. Le témoignage de Monsieur Chose traumatisera la ministre démissionnaire.
6. Dimanche prochain, Monsieur Chose sera allé à la mairie.
7. La commissaire a confié un secret à Madame Chose.
8. Le témoin a attribué toute la responsabilité aux autres.
9. La fête semblait réussie.
10. Le maire aurait été un honnête homme.
11. Son engagement dépend de son expérience.

### **TABLEAU SYNTHÈSE SUR LES FONCTIONS DES EXPANSIONS DANS LE GV**

<b>FONCTION GRAMMATICALE</b>					
numéro de la phrase					
de manière générale, cette fonction grammaticale se réalise par un groupe de la catégorie grammaticale...					
déplacement					
effacement					
remplacement par un pronom					
pronoms utilisés					
ACCORD DU PP AVEC AVOIR ?					

**ANNEXE 2.3****APPLICATION DES MANIPULATIONS POUR IDENTIFIER LA FONCTION GRAMMATICALE DES GROUPES DANS LE GV.**

5- *Le témoignage de Monsieur Chose traumatisera la ministre démissionnaire.*

Constat du cours précédent :

Le GV a déjà été surligné, le verbe a été identifié, et *la ministre démissionnaire* a été étiqueté GN. Mais on ne sait pas encore quelle est la fonction grammaticale de ce groupe. On applique des manipulations au groupe pour déterminer sa fonction grammaticale (tu dois réécrire la phrase avec les manipulations effectuées et dire si elle est grammaticale):

- déplacement : \_\_\_\_\_
- effacement : \_\_\_\_\_
- remplacement par un pronom : \_\_\_\_\_

En résumé, ce GN est...	1- 2- 3-
La fonction grammaticale de ce groupe est donc...	

7- *La commissaire a confié un secret à Madame Chose.*

Constat du cours précédent :

Le GV a déjà été surligné, le verbe a été identifié, et *un secret* a été étiqueté GN et *à Madame Chose* a été étiqueté GPrép. Mais on ne sait pas encore quelle sont les fonctions grammaticales de ces groupes. On applique des manipulations aux groupes pour déterminer leur fonction grammaticale (tu dois réécrire la phrase avec les manipulations effectuées et dire si elle est grammaticale) :

a) GN *un secret*:

- déplacement : \_\_\_\_\_
- effacement : \_\_\_\_\_
- remplacement par un pronom : \_\_\_\_\_

En résumé, ce GN est...	1- 2- 3-
La fonction grammaticale de ce groupe est donc...	

**ANNEXE 2.3** (SUITE)

b) GPrép à *Madame Chose*:

- déplacement : \_\_\_\_\_
- effacement : \_\_\_\_\_
- remplacement par un pronom : \_\_\_\_\_

En résumé, ce Gprép est...	1- 2- 3-
La fonction grammaticale de ce groupe est donc...	



## ANNEXE 2.3 (SUITE)

8- Le témoin a attribué toute la responsabilité aux autres.

Constat lors du dernier cours :

Le GV a déjà été surligné, le verbe a été identifié, et *toute la responsabilité* a été étiqueté GN et *aux autres* a été étiqueté GPrép. Mais on ne sait pas encore quelle sont les fonctions grammaticales de ces groupes. On applique des manipulations aux groupes pour déterminer leur fonction grammaticale (tu dois réécrire la phrase avec les manipulations effectuées et dire si elle est grammaticale) :

a) GN *toute la responsabilité*:

- déplacement : \_\_\_\_\_
- effacement : \_\_\_\_\_
- remplacement par un pronom : \_\_\_\_\_

En résumé, ce GN est...	1- 2- 3-
La fonction grammaticale de ce groupe est donc...	

b) GPrép *aux autres*:

- déplacement : \_\_\_\_\_
- effacement : \_\_\_\_\_
- remplacement par un pronom : \_\_\_\_\_

En résumé, ce Gprép est...	1- 2- 3-
La fonction grammaticale de ce groupe est donc...	

### ANNEXE 2.3 (SUITE)

10- *Le maire aurait été un honnête homme.*

Constat lors du dernier cours :

Le GV a déjà été surligné, le verbe a été identifié, et *un honnête homme* a été étiqueté GN. Mais on ne sait pas encore quelle est la fonction grammaticale de ce groupe. On applique des manipulations au groupe pour déterminer sa fonction grammaticale (tu dois réécrire la phrase avec les manipulations effectuées et dire si elle est grammaticale) :

- déplacement : \_\_\_\_\_
- effacement : \_\_\_\_\_
- remplacement par un pronom : \_\_\_\_\_

En résumé, ce GN est...	1- 2- 3-
La fonction grammaticale de ce groupe est donc...	

---

11- *Son engagement dépend de son expérience.*

Constat du cours précédent :

Le GV a déjà été surligné, le verbe a été identifié, et *de son expérience* a été étiqueté GPrép. Mais on ne sait pas encore quelle est la fonction grammaticale de ce groupe. On applique des manipulations au groupe pour déterminer sa fonction grammaticale (tu dois réécrire la phrase avec les manipulations effectuées et dire si elle est grammaticale) :

- déplacement : \_\_\_\_\_
- effacement : \_\_\_\_\_
- remplacement par un pronom : \_\_\_\_\_

En résumé, ce Gprép est...	1- 2- 3-
La fonction grammaticale de ce groupe est donc...	

<b>AUXILIAIRE ÊTRE</b>
Derrière les gardes, se tenait un prêtre qui ne s'était avancé que lorsque <u>Girarde avait été maîtrisée</u> et que <u>sa fille était gardée</u> à la pointe de l'épée. <i>ligne 33</i>
Comprenant le danger qui menaçait sa fille, <u>Girarde s'était débattue</u> comme une furie dans les mains des hommes qui la retenaient. <i>ligne 62</i>
(...) <u>elle s'était élancée à toute vitesse</u> en direction des deux gardes qui bloquaient l'ouverture béante d'un mur effondré. <i>ligne 76</i>
Alors que l'homme était encore sonné, <u>elle s'était relevée</u> (...). <i>ligne 83</i>
Elle ne s'était arrêtée que lorsque la brûlure dans ses poumons devint si intense qu'un pas de plus était <u>inimaginable</u> . <i>ligne 86</i>
Prenant conscience de l'endroit où elle se trouvait, <u>elle s'était écroulée, à bout de souffle et de force,</u> près d'une froide pierre tombale. <i>ligne 89.</i>
Adossée contre celle-ci, <u>elle s'était endormie</u> . <i>ligne 92</i>
Malheureusement, <u>elle s'était enfuie</u> en laissant derrière elle la bourse reçue des hospitaliers. <i>ligne 94</i>
<u>Les soldats s'en étaient servis</u> pour acheter du vin qu'ils cuvaient sans doute encore. <i>ligne 97</i>
<u>Girarde avait été emmenée</u> sans qu'on daigne même lui dire pourquoi. <i>ligne 99</i>

**ANNEXE 3 (SUITE)**

<b>AUXILIAIRE AVOIR</b>		
<b>NON ACCORD</b>		<b>ACCORD</b>
1.	Dans le cimetière des Innocents, loin de la maison en ruine où elle avait habité, Ermeline était adossée à une pierre tombale (...). <i>ligne 1</i>	
2.	Elle avait déjà versé toutes les larmes que son corps pourrait jamais produire. <i>ligne 6</i>	
3.	Trois jours plus tôt, elle avait perdu sa mère. <i>ligne 26</i>	
4.		Alors qu'Ermeline et Giraude s'empiffraient de l'oie confite qu'elles avaient achetée avec l'argent des hospitaliers, des soldats avaient encerclé la maison en silence et avaient surgi de partout à la fois. <i>ligne 28</i>
5.	Alors qu'Ermeline et Giraude s'empiffraient de l'oie confite qu'elles avaient achetée avec l'argent des hospitaliers, des soldats avaient encerclé la maison en silence et avaient surgi de partout à la fois. <i>ligne 28</i>	
6.	Puis, bien en sécurité derrière les hommes armés, les mains jointes de la poitrine, il avait posé sur la Sarrasine et sa fille un regard exalté. <i>ligne 41</i>	
7.	Il avait éclaté d'un grand rire où perçait la démence. <i>ligne 49</i>	
8.	Dans la confusion de la mêlée, elle avait réussi à retirer sa bague sans être vue. <i>ligne 65.</i>	
9.		Juste avant qu'un soldat ne lui saisisse les poignets, elle l'avait lancée à Ermeline, qui avait balayé l'épée qu'on lui pointait sur la gorge et avait attrapé le joyau avec aisance. <i>ligne 67</i>
10.	Juste avant qu'un soldat ne lui saisisse les	

	poignets, elle l'avait lancée à Ermeline, <u>qui avait balayé l'épée qu'on lui pointait sur la gorge et avait attrapé le joyau avec aisance.</u> <i>ligne 67</i>	
11.	<u>Ermeline avait obéi à sa mère.</u> <i>ligne 73</i>	
12.	Elle avait remonté son genou entre les jambes du soldat qui lui faisait face (...). <i>ligne 73</i>	
13.	Avec agilité, elle avait feinté sur sa gauche puis débordé le premier à droite (...). <i>ligne 79</i>	
14.	<u>Elle avait couru à toutes jambes dans les rues de Paris sans se retourner.</u> <i>ligne 84</i>	
15.	Depuis, <u>elle n'avait pas quitté sa cachette.</u> <i>ligne 93</i>	
16.	Mais depuis le temps que les prêtres se méfiaient d'elles, <u>ce maudit abbé Jehan avait enfin trouvé un prétexte pour les dénoncer.</u> <i>ligne 100</i>	

#### LISTE DE PHRASES À PLACER DANS LE TABLEAU

- **Place les phrases suivantes dans la cellule appropriée du tableau.**
- Elle les avait déjà versées.
- La maison, des soldats l'avaient encerclée en silence.
- Elles avaient acheté une oie confite avec l'argent des hospitaliers.
- C'est un regard exalté qu'il avait posé sur la Sarrasine et sa fille.
- Depuis, elle ne l'avait pas quittée, sa cachette.
- Ermeline lui avait obéi, à sa mère.
- Elle avait lancé sa bague à Ermeline.

#### ANNEXE 4 EXERCICE D'APPLICATION

- Vérifiez l'accord des participes passés et corrigez-les au besoin.
- De manière à appliquer la règle que vous venez d'élaborer, expliquez brièvement l'accord ou le non-accord de chaque participe passé.

1. Maude a retrouvé le sentiment qui l'a saisi tout à l'heure, même si les voleurs ont disparu.
2. Soudain, elle a repéré la vieille marmotte qui nous avait attaqué la veille.
3. Les deux petites grottes que la moufette nauséabonde a découvert parmi les broussailles dominant la colline.
4. Les deux écureuils, Julie les avait vu partir dans la direction du parc.

Julie a vu les écureuils  
Les écureuils partaient.  
\*Julie a vu quelqu'un partir les écureuils.

5. Que d'obstacles il a franchi, le grand-père ours, au cours de son existence!
6. Dans la déposition qu'elle avait fait aux policiers, Maude affirmait qu'elle avait rencontré un témoin oculaire du crime.
7. Les objets que Marie a vu acheter dans ce marché par des touristes sont complètement inutiles.

Marie a vu des objets  
\*Des objets achetaient  
Marie a vu quelqu'un acheter des objets

8. Que la mairesse de la forêt enchantée était irréprochable, je l'ai toujours cru.
9. Les élèves l'ont vainement espéré, que le professeur réponde à leurs questions!
10. Jeanne n'a pas fourni tous les efforts qu'elle aurait pu.

Jeanne aurait pu fournir des efforts.  
\*Jeanne aurait pu des efforts.

## ANNEXE 5.1 IDENTIFICATION DU CD

- L'encadrement par *c'est...que*

Phrase de base : *Les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.*

- **Encadrement de *aujourd'hui* (complément de P)**
  - **C'est...que** les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.
  - **C'est aujourd'hui que** les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs.
- **Encadrement de *les castors bricoleurs* (CD du verbe *ont attaqué*)**
  - **C'est...que** les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.
  - **Ce sont les castors bricoleurs que** les marmottes ont **attaqués** aujourd'hui.

### Rappel :

Les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.  
Les marmottes les ont **attaqués** aujourd'hui.

- 
- **Si la question est posée :**
  - **Encadrement de *les marmottes* ?**

Qu'est-ce qui arriverait si on essayait d'encadrer *les marmottes* par *c'est...que* ?

    - **C'est...que** les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.
    - **\*Ce sont** les marmottes **que** ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.

Cela ne fonctionne pas avec *c'est... que*, mais ça fonctionne avec *c'est... qui* :

- **C'est...qui** les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.
- **Ce sont** les marmottes **qui** ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.

On sait que l'encadrement par *c'est... qui* permet d'identifier le sujet de la P. On voit aussi que le sujet ne peut pas être encadré par autre chose que par *c'est...qui*.

---

## ANNEXE 5.1 (SUITE)

**Phrase de base : *La fouine-éclaireure a lancé son cri de guerre du vieux chêne central.***

- **Encadrement de *son cri de guerre***
    - **C'est...que** la fouine-éclaireure a lancé son cri de guerre du vieux chêne central.
    - **C'est son cri de guerre que** la fouine-éclaireure a lancé du vieux chêne central.
  
  - **Encadrement de *ses cris de guerre***

La fouine-éclaireure a lancé ses cris de guerre du vieux chêne central.

    - **C'est...que** la fouine-éclaireure a lancé ses cris de guerre du vieux chêne central.
    - **Ce sont ses cris de guerre que** la fouine-éclaireure a **lancés** du vieux chêne central.
  
  - **Encadrement d'un CD féminin singulier ou pluriel**
    - a. La fouine-éclaireure a lancé sa chanson de guerre du vieux chêne central.
      - **C'est sa chanson de guerre que** la fouine-éclaireure a **lancée** du vieux chêne central.
    - b. La fouine-éclaireure a lancé ses chansons de guerre du vieux chêne central.
      - **Ce sont ses chansons de guerre que** la fouine-éclaireure a **lancées** du vieux chêne central.
- 
- **Encadrement de *du vieux chêne central***
    - **C'est...que** la fouine-éclaireure a lancé son cri de guerre du vieux chêne central.
    - **C'est du vieux chêne central que** la fouine-éclaireure a lancé son cri de guerre.

La fouine-éclaireure a lancé son cri de guerre de la colline sacrée.

    - **C'est de la colline sacrée que** la fouine-éclaireure a lancé son cri de guerre.
- 

**Conclusion** : L'encadrement par ***c'est...que*** peut déplacer le CD devant le participe passé du verbe, et donc déclencher l'accord du participe passé.

**ANNEXE 5.1** (SUITE)

▪ **La formation de questions partielles et les exclamatives**

**Phrase de base :** *Tu as reconnu une marmotte lors de l'attaque.*

→ Tu as reconnu une marmotte lors de l'attaque.

→ Tu as reconnu quelle marmotte lors de l'attaque.

→ Quelle marmotte as-tu **reconnue** lors de l'attaque ?      Rép. : Bill-le-subtil

---

→ Tu as reconnu quelque chose lors de l'attaque.

→ Tu as reconnu quoi lors de l'attaque.

→ Qu'as-tu reconnu lors de l'attaque ?

→ Qu'est-ce que tu as reconnu lors de l'attaque ?      Rép. : une marmotte

---

**Phrase de base :** *L'ours a vu des marmottes près du chêne central.*

→ L'ours a vu des marmottes près du chêne central.

→ Quelles marmottes l'ours a-t-il **vues** près du chêne central ?

→ Qu'est-ce que l'ours a vu près du chêne central ?

**Phrase de base :** *Cette marmotte a effectué une superbe attaque !*

→ Cette marmotte a effectué une superbe attaque !

→ (Wow !) Quelle superbe attaque cette marmotte a **effectuée** !

---

**Les exclamatives ressemblent aux questions dans leur construction :**

→ Il y a eu plusieurs superbes attaques durant le combat.

→ Quelle superbe attaque cette marmotte a-t-elle **effectuée** ?

Rép. : C'était l'attaque à l'aide des boulettes de feuilles en décomposition !

---

**Conclusion :** La **question partielle** et les **exclamatives** peuvent déplacer le CD devant le participe passé du verbe, et donc déclencher l'accord du participe passé.

## ANNEXE 5.2 DICTÉE

### Texte de la dictée

Le phénomène Facebook ou Zuckerberg, le phénomène !

Mark Zuckerberg a **commencé** ses études universitaires et ne les a jamais **terminées**. Contrairement à la plupart des gens, cette interruption ne lui a pas **nui** professionnellement. Zuckerberg est devenu riche avec l'entreprise Facebook qu'il a **bâtie** en 2004. Sa fortune, il l'a **vue** augmenter à une vitesse folle. La popularité du site est arrivée instantanément: en quelques mois, le nombre d'inscriptions a **explosé**! Des gens ont même **acheté** des amis sur Ebay pour une trentaine de dollars. Ainsi, ils ont **pu** ajouter à leur liste tous les amis qu'ils avaient **voulu(s)**. Le site a aussi **donné** la chance à ses membres de renouer avec certaines personnes. Par exemple, en 2010, une femme a **retrouvé** ses enfants, qu'elle avait **perdus** des années auparavant. Bref, que les gens s'inscriraient en aussi grand nombre à ce site, personne ne l'avait **envisagé**.

**ANNEXE 1.1****CORRIGÉ - CORPUS DE PHRASES****FORMATION DES TEMPS SIMPLES ET DES TEMPS COMPOSÉS**

1. La foule avança.
2. La lumière brillera toute la nuit.
3. Les voleurs ont récidivé.
4. Le corps policier surveille étroitement les témoins de la commission Charbonneau.
5. Le témoignage de M. Chose traumatisera la ministre démissionnaire.
6. Dimanche prochain, Monsieur Chose ira à la mairie.
7. La commissaire a confié un secret à Madame Chose.
8. Le témoin attribue toute la responsabilité aux autres.
9. La fête avait semblé réussie.
10. Le maire serait un honnête homme.

1. La foule **eut avancé**.
2. La lumière **aura brillé** toute la nuit.
3. Les voleurs **récidivent**.
4. Le corps policier **a surveillé** étroitement les témoins de la commission Charbonneau.
5. Le témoignage de Monsieur Chose **aura traumatisé** la ministre démissionnaire.
6. Dimanche prochain, Monsieur Chose **sera allé** à la mairie.
7. La commissaire **confie** un secret à Madame Chose.
8. Le témoin **a attribué** toute la responsabilité aux autres.
9. La fête **semblait** réussie.
10. Le maire **aurait été** un honnête homme.

**ANNEXE 1.2** CORRIGÉ - IDENTIFICATION DU **GV** DANS LES PHRASES DU CORPUS

1. La foule eut avancé.
2. La lumière aura brillé toute la nuit.
3. Les voleurs récidivent.
4. Le corps policier a surveillé étroitement les témoins de la commission Charbonneau.
5. Le témoignage de M. Chose traumatisera la ministre démissionnaire.
6. Dimanche prochain, Monsieur Chose sera allé à la mairie.
7. La commissaire a confié un secret à Madame Chose.
8. Le témoin a attribué toute la responsabilité aux autres.
9. La fête semblait réussie.
10. Le maire aurait été un honnête homme.
11. Son engagement dépend de son expérience.

**ANNEXE 1.3** CORRIGÉ - STRUCTURE INTERNE DU GV

- Place le verbe et ses expansions dans l'un des arbres suivants :

**intransitif**

GV<sub>1</sub>



V

avança

brillera

ont récidivé

**transitif direct**

GV<sub>2</sub>



V

surveille

traumatisera

GN

les témoins de la...

la ministre démissionnaire

**transitif indirect**

GV<sub>3</sub>



V

ira

GPrép

à la mairie

**attributif**

GV<sub>4</sub>



V<sub>att</sub>

avait semblé

serait

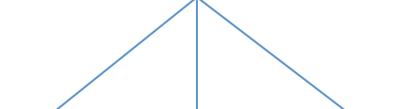
GN/GAdj

réussie

un honnête homme

**à deux compléments**

GV<sub>5</sub>



V

a confié

attribue

GN

un secret

toute la  
responsabilité

GPrép

à Mme Chose

aux autres

## ANNEXE 2.1 CORRIGÉ - LA COMPRÉHENSION DU GV

- Pourquoi est-ce utile de comprendre le GV? « J'ai pas besoin de ça », diraient certains.
- Regardez bien ces phrases tirées de VOS résumés du dernier examen d'écriture. Pouvez-vous identifier les erreurs dans ces phrases et les corriger ?
- En quoi ces problèmes sont-ils liés à la structure du GV ?

a- Honoré relate une aventure avec sa maîtresse qui a tournée au désastre.

b- La cause était qu'il avait couché, avec une femme mariée.

c- Un jour, son ami la accompagner, jusqu'à la gare.

d- La première fois que cette personne a exercée sa faculté.

e- Il se cache sur le mur et le fou ne la pas vue.

f- Il la découvert à vingt-cinq ans...

g- Ces mots on aiguisé la curiosité du narrateur.

h- Le mari de la femme l'es trouvent nus.

i- Six balles avaient atteints le mur.

j- Son ami se sent impuissant, car elle ne les croient pas.

k- Son ami l'a conseillé de se cacher.

## ANNEXE 2.2 CORRIGÉ

1. La foule eut avancé.
2. La lumière aura brillé toute la nuit.
3. Les voleurs récidivent.
4. Le corps policier a surveillé étroitement les témoins de la commission Charbonneau.
5. Le témoignage de Monsieur Chose traumatisera la ministre démissionnaire.
6. Dimanche prochain, Monsieur Chose sera allé à la mairie.
7. La commissaire a confié un secret à Madame Chose.
8. Le témoin a attribué toute la responsabilité aux autres.
9. La fête semblait réussie.
10. Le maire aurait été un honnête homme.
11. Son engagement dépend de son expérience.

### TABLEAU SYNTHÈSE

FONCTION GRAMMATICALE	COMPLÉMENTS DU VERBE				
	CD	CI	ATTRIBUT DU SUJET	MODIFICATEUR DU GV	ATTRIBUT DU CD
phrases	4, 5, 7, 8	6, 7, 8, 11	9, 10	4	
de manière générale, cette fonction grammaticale se réalise par un groupe de la catégorie grammaticale...	GN	GPrép	GN GAdj GPrép	GAdv GPrép	
déplacement	non	non	non	non	
effacement	non	non	non	oui	
remplacement par un pronom	oui	oui	oui	non	
pronoms utilisés	<i>le, la, les</i>	<i>lui, leur, y, en</i>	<i>le</i>	---	
ACCORD DU PP AVEC AVOIR	oui si déplacé devant le pp	non			

#### 4) ***Le corps policier a surveillé étroitement les témoins de la commission Charbonneau.***

→ Les élèves ont surligné le GV; ils ont identifié le verbe et *les témoins de la commission Charbonneau* comme un GN. Aussi, les opérations de déplacement et d'effacement ont peut-être déjà été testées pour dire que le GN n'est pas complément de phrase (cours 1).

→ Application des manipulations pour identifier la fonction grammaticale des groupes dans le GV :

- le groupe *les témoins de la commission Charbonneau* ne se déplace pas : \*Les témoins de la commission Charbonneau, le corps policier a surveillé ou \*Le corps policier, les témoins de la commission Charbonneau, a surveillé.
- le groupe *les témoins de la commission Charbonneau* ne s'efface pas: \*Le corps policier a surveillé.
- le groupe peut être remplacé par un pronom: *Le corps policier les a surveillés*. (Pour vérifier si le GN est remplaçable par un pronom, on essaie de donner la même information, avec l'idée qu'on a déjà dit « les témoins de la commission Charbonneau » ; on est obligé d'utiliser *les*).

**En résumé**, ce GN est non déplaçable, non effaçable, remplaçable par un pronom, ici *les*.

Ces trois propriétés nous donnent un GN complément du verbe, il s'agit d'un complément direct (CD) du verbe puisqu'il suit directement le verbe. Un verbe qui permet la **présence d'un CD** est un **verbe transitif direct**.

4) ***Le corps policier surveille étroitement les témoins de la commission Charbonneau.***

→ Application des manipulations pour identifier la fonction grammaticale des groupes dans le GV:

- le groupe *étroitement* ne se déplace pas : \*Étroitement, le corps policier a surveillé les témoins de la commission Charbonneau.
- le groupe *étroitement* s'efface : *Le corps policier surveille les témoins de la commission Charbonneau.*
- le groupe ne peut pas être remplacé par un pronom.

**En résumé**, ce GAdv est non déplaçable, effaçable, non remplaçable par un pronom.

Un groupe qui présente ces propriétés est un modificateur du GV.

6) ***Dimanche prochain, Monsieur Chose sera allé à la mairie.***

→ Le travail préalable a amené les élèves à identifier le groupe *à la mairie* comme un GPrép et ils ont constaté que ce GPrép n'est pas un CdeP. Pourquoi?

→ Application des manipulations pour identifier la fonction grammaticale des groupes dans le GV:

- le groupe *à la mairie* ne se déplace pas : \*À la mairie, dimanche prochain, Monsieur Chose sera allé.
- le groupe *à la mairie* ne s'efface pas: \*Dimanche prochain, Monsieur Chose sera allé.

- le groupe peut être remplacé par un pronom: *Dimanche prochain, Monsieur Chose y sera allé.*

**En résumé**, ce GPrép est non déplaçable, non effaçable, remplaçable par un pronom, ici *y*.

Ces trois propriétés nous donnent un GPrép complément du verbe, il s'agit d'un complément indirect (CI) du verbe puisqu'il est introduit par une préposition, il ne suit pas directement le verbe. Un verbe qui permet la **présence d'un CI** est un **verbe transitif indirect**.

9) ***La fête semblait réussie.***

→ Application des manipulations pour identifier la fonction grammaticale des groupes dans le GV :

- le groupe *réussie* ne se déplace pas : *\*Réussie, la fête semblait.*
- le groupe *réussie* ne s'efface pas: *\*La fête semblait.*
- le groupe peut être remplacé par un pronom: *La fête le semblait.*

**En résumé**, ce GAdj est non déplaçable, non effaçable, remplaçable par un pronom, ici *le*.

Le GAdj est construit avec le verbe attributif *sembler*, la fonction grammaticale du groupe adjectival est donc attribut du sujet. La pronominalisation de l'attribut du sujet se fait toujours par *le*.

**ANNEXE 3** CORRIGÉ - TABLEAU POUR VÉRIFICATION DES PHRASES DANS LE TEXTE

AUXILIAIRE ÊTRE
Derrière les gardes, se tenait un prêtre qui ne s'était avancé que lorsque <u>Giraude avait été maîtrisée</u> et que sa fille était gardée à la pointe de l'épée. <i>ligne 33</i>
Comprenant le danger qui menaçait sa fille, <u>Giraude s'était débattue</u> comme une furie dans les mains des hommes qui la retenaient. <i>ligne 62</i>
(...) elle s'était élancée à toute vitesse en direction des deux gardes qui bloquaient l'ouverture béante d'un mur effondré. <i>ligne 76</i>
Alors que l'homme était encore sonné, elle s'était relevée (...). <i>ligne 83</i>
Elle ne s'était arrêtée que lorsque la brûlure dans ses poumons devint si intense qu'un pas de plus était <u>inimaginable</u> . <i>ligne 86</i>
Prenant conscience de l'endroit où elle se trouvait, elle s'était écroulée, à bout de souffle et de force, près d'une froide pierre tombale. <i>ligne 89.</i>
Adossée contre celle-ci, elle s'était endormie. <i>ligne 92</i>
Malheureusement, elle s'était enfuie en laissant derrière elle la bourse reçue des hospitaliers. <i>ligne 94</i>
Les soldats s'en étaient servis pour acheter du vin qu'ils cuvaient sans doute encore. <i>ligne 97</i>
<u>Giraude avait été emmenée</u> sans qu'on daigne même lui dire pourquoi. <i>ligne 99</i>

**ANNEXE 3 CORRIGÉ (SUITE)**

<b>AUXILIAIRE AVOIR</b>		
<b>NON ACCORD</b>		<b>ACCORD</b>
17.	Dans le cimetière des Innocents, loin de la maison en ruine <u>où elle avait habité</u> , Ermeline était adossée à une pierre tombale (...). <i>ligne 1</i>	----
18.	<u>Elle avait déjà versé toutes les larmes que son corps pourrait jamais produire.</u> <i>ligne 6</i>	<u>Elle les avait déjà versées.</u>
19.	Trois jours plus tôt, elle avait perdu sa mère. <i>ligne 26</i>	
20.	<u>Elles avaient acheté une oie confite avec l'argent des hospitaliers.</u>	Alors qu'Ermeline et Giraude s'empiffraient de l'oie confite <u>qu'elles avaient achetée avec l'argent des hospitaliers</u> , des soldats avaient encerclé la maison en silence et avaient surgi de partout à la fois. <i>ligne 28</i>
21.	Alors qu'Ermeline et Giraude s'empiffraient de l'oie confite qu'elles avaient achetée avec l'argent des hospitaliers, <u>des soldats avaient encerclé la maison en silence et avaient surgi de partout à la fois.</u> <i>ligne 28</i>	<u>La maison, des soldats l'avaient encerclée en silence.</u>
22.	Puis, bien en sécurité derrière les hommes armés, les mains jointes de la poitrine, <u>il avait posé sur la Sarrasine et sa fille un regard exalté.</u> <i>ligne 41</i>	<u>C'est un regard exalté qu'il avait posé sur la Sarrasine et sa fille.</u>
23.	<u>Il avait éclaté d'un grand rire où perçait la démence.</u> <i>ligne 49</i>	
24.	Dans la confusion de la mêlée, <u>elle avait réussi à retirer sa bague sans être vue.</u> <i>ligne 65.</i>	
25.	<u>Elle avait lancé sa bague à Ermeline.</u>	Juste avant qu'un soldat ne lui saisisse les poignets, <u>elle l'avait lancée à Ermeline</u> , qui avait balayé l'épée qu'on lui pointait sur la gorge et avait attrapé le joyau avec aisance. <i>ligne 67</i>

26.	Juste avant qu'un soldat ne lui saisisse les poignets, elle l'avait lancée à Ermeline, <u>qui avait balayé l'épée qu'on lui pointait sur la gorge et avait attrapé le joyau avec aisance.</u> <i>ligne 67</i>	
27.	Ermeline avait obéi à sa mère. <i>ligne 73</i> (Ermeline lui avait obéi, à sa mère. )	
28.	Elle avait remonté son genou entre les jambes du soldat qui lui faisait face (...). <i>ligne 73</i>	
29.	Avec agilité, elle avait feinté sur sa gauche puis débordé le premier à droite (...). <i>ligne 79</i>	
30.	Elle avait couru à toutes jambes dans les rues de Paris sans se retourner. <i>ligne 84</i>	
31.	Depuis, elle n'avait pas quitté sa cachette. <i>ligne 93</i>	Sa cachette, depuis, elle ne l'avait pas quittée.
32.	Mais depuis le temps que les prêtres se méfiaient d'elles, ce maudit abbé Jehan avait <u>enfin trouvé un prétexte pour les dénoncer.</u> <i>ligne 100</i>	

#### LISTE DE PHRASES À PLACER DANS LE TABLEAU

- Place les phrases suivantes dans la cellule appropriée du tableau.

Elle les avait déjà versées.

La maison, des soldats l'avaient encerclée en silence.

C'est un regard exalté qu'il avait posé sur la Sarrasine et sa fille.

Ermeline lui avait obéi, à sa mère.

Elle avait lancé sa bague à Ermeline.

Elles avaient acheté une oie confite avec l'argent des hospitaliers.

Sa cachette, depuis, elle ne l'avait pas quittée.

## ANNEXE 4.1 CORRIGÉ - EXERCICE D'APPLICATION

- Vérifiez l'accord des participes passés et corrigez-les au besoin.
- De manière à appliquer la règle que vous venez d'élaborer, expliquez brièvement l'accord ou le non-accord de chaque participe passé.

1. Maude a **retrouvé** le sentiment qui l'a **saisie** tout à l'heure, même si les voleurs ont **disparu**.
2. Soudain, elle a **repéré** la vieille marmotte qui nous avait **attaqués** la veille.
3. Les deux petites grottes que la moufette nauséabonde a **découvertes** parmi les broussailles dominant la colline.
4. Les deux écureuils, Julie les avait **vus** partir dans la direction du parc.

### Phrases de base possibles et impossibles

Julie a vu les écureuils  
Les écureuils partaient.  
\*Julie a vu quelqu'un partir les écureuils.

Dans la P de base, *les écureuils* est le CD de *a vu*, et dans la phrase 4, il est pronominalisé. Il y a accord du participe passé. Notons aussi que *les écureuils* est aussi le sujet sous-entendu du verbe *partir* (*les écureuils partaient*) et non pas le CD de *partir* (*\*J'ai vu quelqu'un partir les écureuils*).

5. Que d'obstacles il a **franchis**, le grand-père ours, au cours de son existence!

P de base : *Le grand-père ours a franchi des obstacles au cours de son existence.*

6. Dans la déposition qu'elle avait **faite** aux policiers, Maude affirmait qu'elle avait **rencontré** un témoin oculaire du crime.
7. Les objets que Marie a **vu** acheter dans ce marché par des touristes sont complètement inutiles.

### Phrases de base possibles et impossibles

\*Marie a vu des objets  
\*Des objets achetaient  
Marie a vu quelqu'un acheter des objets

Dans la P de base, *des objets* n'est pas le CD de *a vu*. *Les* n'est donc pas le CD de *a vu*, et même s'il est placé avant, il ne déclenche pas d'accord du participe passé. *Les* est plutôt le CD de *acheter* (*\*des objets achetaient, M. a vu qqn acheter des objets*), mais *acheter* est à l'infinitif, et non au participe, alors il ne reçoit pas d'accord.

8. Que la mairesse de la forêt enchantée était irréprochable, je l'ai toujours **cru**.

P de base : *J'ai toujours cru que la mairesse de la forêt enchantée était irréprochable.*

l' : remplace toute la P soulignée (ce n'est pas un GN, pas de genre ni de nombre, même si pronominalisé et placé avant, il n'a pas de traits à transmettre : pas d'accord!)

9. Les élèves l'ont vainement **espéré**, que le professeur réponde à leurs questions!

P de base : *Les élèves ont vainement espéré que le professeur réponde à leurs questions.*

l' : remplace toute la P soulignée (ce n'est pas un GN, pas de genre ni de nombre, même si pronominalisé et placé avant, il n'a pas de traits à transmettre : pas d'accord!)

10. Jeanne n'a pas fourni tous les efforts qu'elle aurait **pu**.

#### Phrases de base possibles et impossibles

Jeanne aurait pu fournir des efforts.

\*Jeanne aurait pu des efforts.

Dans la P de base, *Des efforts* est le CD de *fournir* (sous-entendu) et non le CD de *aurait pu*. Il est pronominalisé par *qu'* et placé devant *aurait pu*, mais comme il n'est pas le CD, il ne déclenche pas d'accord.

**Objectif** : Faire réaliser aux élèves que l'encadrement par *c'est...que*, la formation de questions partielles et les exclamatives peuvent déplacer le CD devant le participe passé du verbe, et donc déclencher l'accord du PPa.

### 1. L'ENCADREMENT PAR C'EST...QUE

Nous traitons trois phrases dans l'encadrement par *c'est...que*, soit

1. *Les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.*
2. *Les marmottes ont attaqué la reine suprême des castors de la banlieue-est.*
3. *La fouine-éclaireure a lancé son cri de guerre du vieux chêne central.*

La phrase 1 est traitée en détail, avec le « script » pour l'enseignant. Les autres phrases sont travaillées de la même façon, mais le script est moins développé.

**Phrase de base** : *Les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.*

#### ▪ Encadrement de *aujourd'hui*

Nous pouvons essayer d'encadrer divers groupes de la phrase par *c'est...que*. Cet encadrement met le groupe en emphase. Par exemple, je peux essayer d'encadrer *aujourd'hui*. Je place *c'est...que* au début de la phrase, et j'essaie de déplacer *aujourd'hui* entre les deux. Cela donnerait :

→ Je pose *c'est...que* devant la P :

→ **C'est...que** les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.

→ Je déplace *aujourd'hui* :

→ **C'est** aujourd'hui **que** les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs.

L'encadrement par *c'est...que* met en emphase le groupe encadré. Ici, cela met l'emphase ou l'accent sur le fait que l'événement s'est passé « aujourd'hui ». C'est aujourd'hui que les marmottes ont attaqué les castors, et non pas hier, ou la semaine passée, par exemple.

Ici, j'ai encadré le complément de phrase. (Vous vous souvenez des propriétés du C. de phrase. Effaçable : *Les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs* ; déplaçable en tête de phrase *Aujourd'hui, les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs*, et dédoublable par **et cela s'est passé** : *Les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs, et cela s'est passé aujourd'hui*).

#### ▪ Encadrement de *les castors bricoleurs*

Je peux maintenant essayer de mettre un autre groupe en emphase, par exemple *les castors bricoleurs* :

→ Je pose **c'est...que** devant la P :

→ **C'est...que** les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.

→ Je déplace *les castors bricoleurs* :

→ **Ce sont** les castors bricoleurs **que** les marmottes ont **attaqués** aujourd'hui.

Quand je déplace *les castors bricoleurs* entre *c'est* et *que*, je le mets en emphase, je mets l'accent sur le fait que les marmottes ont attaqué *les castors bricoleurs*, et non pas les mouffettes ou les belettes, par exemple.

Et il se passe quelque chose d'autre quand je déplace *les castors bricoleurs*. Eh oui, *les castors bricoleurs* est le complément direct de *ont attaqué*, et par l'encadrement par *c'est ... que*, il se retrouve DEVANT le participe passé du verbe, par rapport à sa position de base. Selon notre règle, il déclenche donc l'accord du PPa. C'est un autre cas où on a un CD devant le PPa. Remarquez qu'on pourrait, comme avant, pronominaliser ce CD à partir de la phrase de base, ce qui nous montre que *c'est* bien un CD... :

→ Les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.

→ Les marmottes les ont **attaqués** aujourd'hui.

L'enseignant peut aussi noter que *est* dans la suite *c'est ... que* s'accorde avec le mot ou le noyau du groupe de mots encadré.

---

*Si l'enseignant juge que les élèves sont prêts pour ceci... y aller*

---

Que feriez-vous si vous aviez la phrase 1...

***Les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.***

... à partir de laquelle on aurait posé *c'est... que* puis obtenu ceci :

**Ce sont eux que** les marmottes ont **attaqués** aujourd'hui.

---

## ANNEXE 5.1 COMMENTAIRES DE L'ENSEIGNANT (SUITE)

### ▪ Encadrement de *les marmottes* ?

Les élèves vont sûrement poser la question de savoir si on peut encadrer *les marmottes*, ce qui est tout à fait logique. Il faut montrer qu'on ne peut pas encadrer par *c'est...que*, mais uniquement par *c'est...qui*.

Qu'est-ce qui arriverait si on essayait d'encadrer *les marmottes* ?

→ Je pose *c'est...que* devant la P :

→ **C'est...que** les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.

→ Je déplace *les marmottes* :

→ **\*C'est les marmottes que** ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.

J'obtiens ici un résultat agrammatical, la phrase n'est pas bonne. (Les élèves suggéreront sans doute *c'est...qui*, il est même probable qu'ils fassent directement l'encadrement par *c'est...qui* dans le contexte de *c'est...que*).

Oui, ça ne fonctionne pas avec *c'est... que*, mais ça fonctionne avec *c'est... qui*:

→ Je pose *c'est...qui* devant la P :

→ **C'est...qui** les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.

→ Je déplace *les marmottes* :

→ **Ce sont** les marmottes **qui** ont attaqué les castors bricoleurs aujourd'hui.

On sait que l'encadrement par *c'est... qui* permet d'identifier le sujet de la P. On voit aussi que le sujet ne peut pas être encadré par autre chose que par *c'est...qui*.

---

Si l'enseignant le juge approprié, il peut aussi en profiter pour revenir sur les phrases précédentes pour montrer que l'encadrement par *c'est...qui* ne fonctionne qu'avec le sujet. Tout simplement en reprenant les deux phrases déjà écrites et en les disant tout haut avec *c'est... qui* :

→ **\*C'est** aujourd'hui **qui** les marmottes ont attaqué les castors bricoleurs.

→ **\*Ce sont** les castors bricoleurs **qui** les marmottes ont attaqué(s) aujourd'hui.

---

**Phrase de base** : *La fouine-éclaireure a lancé son cri de guerre du vieux chêne central.*

▪ **Encadrement de son cri de guerre**

Est-ce qu'on est capable déjà d'identifier le CD ici ? Comment on fait ? (obligatoire, non déplaçable, pronominalisable par *l'*. Cela s'oppose au groupe *du vieux chêne central*, qui lui est facultatif, déplaçable et dédoublable par *et cela s'est passé*. Faire les manipulations au besoin, ici). Le CD est *son cri de guerre*.

Puis-je l'encadrer par *c'est...que* ?

→ Je pose ***c'est...que*** devant la P :

→ ***C'est...que*** la fouine-éclaireure a lancé son cri de guerre du vieux chêne central.

→ Je déplace *son cri de guerre* :

→ ***C'est*** son cri de guerre ***que*** la fouine-éclaireure a lancé du vieux chêne central.

J'ai donc déplacé le CD devant le PPa. Y a-t-il accord ici ? (oui, mais il n'y a pas de marques car le CD est au masculin singulier). Que serait-il arrivé si la phrase avait été la suivante ?

▪ **Encadrement de ses cris de guerre**

La fouine-éclaireure a lancé **ses cris de guerre** du vieux chêne central.

J'essaierais maintenant d'encadrer *ses cris de guerre* par *c'est...que* :

→ Je pose ***c'est...que*** devant la P :

→ ***C'est...que*** la fouine-éclaireure a lancé ses cris de guerre du vieux chêne central.

→ Je déplace *ses cris de guerre* :

→ ***Ce sont*** ses cris de guerre ***qu'ils*** la fouine-éclaireure a ***lancés*** du vieux chêne central.

Cette fois-ci, l'accord est « visible », parce que le CD déplacé est masculin pluriel. Pouvez-vous me donner un autre exemple où on aurait eu un accord, disons au féminin singulier ou pluriel ?

## ANNEXE 5.1 COMMENTAIRES DE L'ENSEIGNANT (SUITE)

### ▪ Encadrement d'un CD féminin singulier ou pluriel

a. La fouine-éclaireure lancé sa chanson de guerre du vieux chêne central.

→ **C'est** sa chanson de guerre **que** la fouine-éclaireure a **lancée** du vieux chêne central.

b. La fouine-éclaireure lancé ses chansons de guerre du vieux chêne central

→ **Ce sont** ses chansons de guerre **que** la fouine-éclaireure a **lancées** du vieux chêne central.

---

### ▪ Encadrement de *du vieux chêne central*

Ici, on peut faire l'encadrement, mais *du vieux chêne central* n'est pas le CD :

→ Je pose **c'est...que** devant la P :

→ **C'est...que** la fouine-éclaireure a lancé son cri de guerre du vieux chêne central.

→ Je déplace *du vieux chêne central* :

→ **C'est** du vieux chêne central **que** la fouine-éclaireure a lancé son cri de guerre.

Il n'y a pas d'accord déclenché, car *du vieux chêne central* n'est pas CD. Ce serait exactement la même chose si on avait la phrase :

→ **C'est** de la colline sacrée **que** la fouine-éclaireure a lancé son cri de guerre.

---

**Phrase supplémentaire pour le déplacement du CD par c'est...que :**

**Phrase de base :** *Les marmottes ont attaqué la reine suprême des Castors de la banlieue-est.*

- **Encadrement de la reine suprême des Castors de la banlieue-est**
  - Je pose **c'est...que** devant la P :
  - **C'est...que** les marmottes ont attaqué la reine suprême des castors de la banlieue-est.
  
  - Je déplace *la reine suprême des Castors de la banlieue-est* :
  - **C'est** la reine suprême des Castors de la banlieue-est **que** les marmottes ont **attaquée**.

Avec l'encadrement par *c'est...que*, j'ai déplacé le CD devant le participe passé du verbe, Donc, il y a accord du PPa.

- **Autres encadrements**

Dans la phrase 2, il n'y a pas d'autres éléments qu'on peut encadrer avec *c'est...que*. Il y a bien sûr le sujet qui lui est encadrable par *c'est...qui*.

---

Si l'enseignant le juge pertinent, il peut noter au passage que...

a) **la pronominalisation du CD est aussi possible :**

- Les marmottes ont attaqué *la reine suprême des Castors de la banlieue-est*.
- Les marmottes l'ont **attaquée**.

b) Le CD est bien *la reine suprême des Castors de la banlieue-est*, et non pas seulement *la reine*. C'est un gros GN, un GN avec deux expansions (*suprême* et *des castors de la banlieue est*). Mais on voit que c'est bien tout le CD, car on ne peut pas encadrer ou pronominaliser seulement *la reine*, par exemple :

- Les marmottes ont attaqué *la reine suprême des Castors de la banlieue-est*.
  
  - \***C'est** la reine **que** les marmottes ont attaquée suprême des Castors de la banlieue-est.
  
  - \*Les marmottes l'ont attaquée suprême des Castors de la banlieue-est.
-

## ANNEXE 5.1 COMMENTAIRES DE L'ENSEIGNANT (SUITE)

### 2. LA FORMATION DE QUESTIONS PARTIELLES ET LES EXCLAMATIVES

Nous travaillons ici la formation de questions partielles et d'exclamatives, qui peuvent aussi déplacer le CD et déclencher l'accord du PPs. Les phrases de base sont :

1. *Tu as reconnu une marmotte lors de l'attaque.*
2. *L'ours a vu des marmottes près du chêne central.*
3. *Cette marmotte a effectué une superbe attaque.*

#### **Phrase de base : *Tu as reconnu une marmotte lors de l'attaque.***

Il y a plusieurs moyens de poser des questions à partir de cette phrase. On pourrait questionner le sujet (*Qui a reconnu une marmotte lors de l'attaque ?*) ou alors le C. de phrase (*Quand as-tu reconnu une marmotte ?*). On peut aussi questionner le CD, ici *une marmotte*.

→ Tu as reconnu une marmotte lors de l'attaque.

Je remplace mon GN *une marmotte* par un GN qui me permettra de poser une question sur l'identité de la marmotte :

→ Tu as reconnu **quelle** marmotte lors de l'attaque

Je déplace ensuite mon GN (qui est toujours CD !!) devant la phrase, et cela donne :

→ **Quelle marmotte** as-tu reconnue lors de l'attaque ?      Rép. : Bill-le-subtil

On voit que, pour poser ma question, je dois déplacer mon CD devant le participe passé du verbe, et cela déclenche l'accord du participe passé.

---

S'il le juge approprié, l'enseignant peut ajouter que les CD dans les cas ci-dessous ne déclenchent pas l'accord, car ils sont « neutres », sans genre ni nombre:

→ Tu as reconnu quelque chose lors de l'attaque.

Je remplace par un mot question (**quoi**) :

→ Tu as reconnu **quoi** lors de l'attaque.

Je déplace en tête de phrase (avec inversion ou ajout de *est-ce que*) :

→ **Qu'**as-tu reconnu lors de l'attaque ?

→ **Qu'**est-ce que tu as reconnu lors de l'attaque ?      Rép. : une marmotte

**ANNEXE 5.1** COMMENTAIRES DE L'ENSEIGNANT (SUITE)

**Phrase de base : *L'ours a vu des marmottes près du chêne central.***

- L'ours a vu des marmottes près du chêne central.
- **Quelles marmottes** l'ours a-t-il **vu** près du chêne central ?
- **Qu'**est-ce que l'ours a **vu** près du chêne central ?

**Phrase de base : *Cette marmotte a effectué une superbe attaque.***

- Cette marmotte a effectué une superbe attaque !
- (Wow !) **Quelle superbe attaque** cette marmotte a **effectuée** !

Ici encore, le CD se déplace devant le PPa, et déclenche l'accord.

---

On peut noter au passage que cette forme est très proche de la question, qui elle demande une reprise du sujet par le pronom :

- Il y a eu plusieurs superbes attaques durant le combat.
- **Quelle superbe attaque** cette marmotte a-t-elle **effectuée** ?

Rép. : C'était l'attaque à l'aide des boulettes de feuilles en décomposition !

---

On peut aller vérifier dans la grammaire de Chartrand, qui nous dit qu'il y a seulement 4 cas, 4 configurations syntaxiques, où le CD se déplace devant le participe passé du verbe.

Le phénomène Facebook ou Zuckerberg, le phénomène !

Mark Zuckerberg a **commencé** ses études universitaires et ne les a jamais **terminées**. Contrairement à la plupart des gens, cette interruption ne lui a pas **nui** professionnellement. Zuckerberg est devenu riche avec l'entreprise Facebook qu'il a **bâtie** en 2004. Sa fortune, il l'a **vue** augmenter à une vitesse folle. La popularité du site est arrivée instantanément: en quelques mois, le nombre d'inscriptions a **explosé**! Des gens ont même **acheté** des amis sur Ebay pour une trentaine de dollars. Ainsi, ils ont **pu** ajouter à leur liste tous les amis qu'ils avaient **voulu(s)**. Le site a aussi **donné** la chance à ses membres de renouer avec certaines personnes. Par exemple, en 2010, une femme a **retrouvé** ses enfants, qu'elle avait **perdus** des années auparavant. Bref, que les gens s'inscriraient en aussi grand nombre à ce site, personne ne l'avait **envisagé**.

### Description

- 139 mots
- **5/13 accords** (39%)
- **7/13 pas d'accord** (54%)
- **1/13 cas ambigu** (7%)(*voulu*)
- 2 PP employés avec être

### Cas du PPa enseignés

- pas de CD: *explosé*
- CD placé après: *commencé, acheté, retrouvé, donné*
- pronom. du CD par *le, la* ou *les*: *terminées*
- pronom. du CD par le pronom relatif: *créée, perdus*
- pron. du CI (pas d'accord): *nui*
- pronom. d'une subordonnée (1 cas): *envisagé*
- PPa suivi d'un infinitif où il n'y a pas d'accord: *pu*
  - *Ils ont pu ajouter à leur liste tous les amis...*
  - *Ils l'ont pu.*
    - *Le CD est après*
- PPa suivi d'un infinitif où il y a accord: *vue*
  - *Il a vu sa fortune*
  - *Sa fortune augmentait à une vitesse folle*
    - *Sa fortune est CD de vu*
- CD = infinitif sous-entendu :
  - *Ils avaient voulu ajouter des amis à leur liste.*
  - OU
  - *Ils avaient voulu des amis.*

- *Mark Zuckerberg a **commencé** ses études universitaires et ne les a jamais **terminées**.*

→ **Commencé** : PP avec avoir; le CD est *ses études universitaires* (GN, obligatoire; non déplaçable; pronominalisable par *les*); placé après le PPa, dans sa position de base; pas d'accord.

→ **Terminées** : P de base : M. Z. n'a jamais terminé ses études universitaires.

CD : le pronom *les*, qui pronominalise *ses études universitaires* et se déplace devant le PPa déclenche l'accord.

- 
- *Contrairement à la plupart des gens, cette interruption ne lui a pas **nui** professionnellement*

**Phrase de base** (la phrase de base serait en fait la phrase affirmative) :

***Cette interruption n'a pas nui à Zuckerberg professionnellement contrairement à la plupart des gens.***

Le verbe *nuire* est un verbe transitif indirect, c'est-à-dire qu'il demande la présence d'un complément indirect, un CI, soit à *Zuchenberg* dans la P de base. Dans la phrase réalisée, ce CI a été pronominalisé par *lui*, le pp *nui* ne reçoit donc pas d'accord.

- 
- *Zuckerberg est devenu riche avec l'entreprise Facebook qu'il a **bâti** en 2004.*

**Phrases de base :**

a) ***Zuckerberg est devenu riche avec l'entreprise Facebook.***

b) ***Il a bâti l'entreprise Facebook en 2004.***

Le CD de *a bâti*, *l'entreprise Facebook*, est remplacé ici par le pronom relatif *que* qui se déplace devant le pp, il déclenche donc l'accord du pp (*bâtie*).

- *Sa fortune, il l'a **vue** augmenter à une vitesse folle.*

**Phrases de base :**

a) ***Il a vu sa fortune***

b) ***Sa fortune augmente à une vitesse folle***

Dans la P de base, *sa fortune* est le CD de *a vu*, ce CD a été pronominalisé par *l'* qui précède le pp, il y a accord du pp. Cette phrase correspond à un des contextes où l'accord du pp peut avoir lieu, c'est-à-dire une phrase emphatique formée par détachement et reprise pronominale (voir l'extrait de Chartrand) : ***sa fortune, il l'a vue + sa fortune augmente.***

Notons aussi que *sa fortune* est également le sujet sous-entendu du verbe *augmenter*.

- 
- *Des gens ont même **acheté** des amis sur Ebay pour une trentaine de dollars.*

La phrase de base est identique à la phrase de départ : le verbe *acheter* est un verbe transitif direct qui demande donc un cd. Ici le cd est *des amis*, comme il est placé après le pp, il ne déclenche pas l'accord du pp.

- *Ainsi, ils ont **pu** ajouter à leur liste tous les amis qu'ils avaient **voulu(s)**.*

On peut avoir les phrases de base suivantes:

- a) ***Ainsi, ils ont pu ajouter à leur liste tous les amis.***
- b) ***Ils avaient voulu des amis.***

*Des amis*, le CD de *voulu* dans la phrase (b) est pronominalisé par *qu'* et placé devant *voulu*, il est donc donneur d'accord; la phrase obtenue est ***qu'ils avaient voulu***.

On peut aussi avoir les phrases de base suivantes:

- c) ***Ainsi, ils ont pu ajouter à leur liste tous les amis.***
- d) ***Ils avaient voulu ajouter des amis.***

Dans ce cas, *des amis* est le CD de *ajouter* (sous-entendu) et non de *voulu*. Il est pronominalisé par *qu'* et placé devant *voulu*, mais comme il n'est pas le CD de *voulu*, il ne déclenche pas d'accord.

- *Le site a aussi **donné** la chance à ses membres de renouer avec certaines personnes.*

Le verbe *donner* est un verbe transitif à 2 compléments : un CD et un CI; le CD *la chance* suit le pp et ne peut donc être donneur d'accord au pp *donné*. (Le CD est probablement *la chance de renouer avec certaines personnes*, mais, pour notre propos on peut faire abstraction de cette difficulté.)

Mais la pronominalisation va automatiquement demander qu'on pronominalise tout le GN :

→ *Le site l'a donnée à ses membres*

→ *\*Le site l'a donnée à ses membres de renouer avec certaines personnes.*

- En 2010, une femme a **retrouvé** ses enfants, qu'elle avait **perdus** des années auparavant.

**Phrases de base :**

- a) ***Une femme a retrouvé ses enfants.***
- b) ***Elle avait perdu ses enfants des années auparavant.***

Le CD de *a retrouvé –ses enfants–* suit le pp *retrouvé*, il n'y a donc pas d'accord. Le CD de *a perdu* est remplacé ici par le pronom relatif *que* qui se déplace devant le pp, il déclenche donc l'accord du pp.

- *Bref, que les gens s'inscriraient en aussi grand nombre à ce site, personne ne l'avait envisagé.*

**Phrase de base :**

***Personne n'avait envisagé que les gens s'inscriraient en aussi grand nombre à ce site.***

Le *l'* remplace toute la P soulignée; ce n'est pas un GN, pas de genre ni de nombre, même si pronominalisé et placé avant, il n'a pas de traits à transmettre : pas d'accord!

## **ANNEXE CC. Bibliographie complète**

- Alamargot, D., et Chanquoy, L. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. Dans A. Piolat, (dir.), *Écriture: approches en sciences cognitives* (p.125-146). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Allal, L., & Chanquoy, L. (2004). Introduction : Revision Revisited. Dans L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (dir.), *Revision, Cognitive and Instructional Processes* (13, p.1-7). Boston, MA : Kluwer Academic Publishers.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer : a new component of working memory ? *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (1), 417-423.
- Barré-De Miniac, C. (1998). Écriture. Dans P. Champy & C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2e éd., p.336-339). Paris : Nathan Université.
- Barth, B. M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Barth, B. M. (2004). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Beacco, J. C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues : savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*. Paris : Didier.
- Becker, A. (2006). A Review of Writing Model Research Based on Cognitive Processes. Dans A. Horning & A. Becker (dir.), *Revision: History, Theory and Practice* (p.25-49). Indiana: Parlor Press & The WAC Clearinghouse.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bilodeau, S. (2006). Le décloisonnement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques. Dans É. Falardeau, J. F. De Pietro & Wirthner, M. (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9<sup>e</sup> colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AiRDF), Québec, du 26 au 28 août 2004* [Cédérom]. Québec : AiRDF.
- Bilodeau, S., & Chartrand, S. G. (2009). Décloisonner les différentes sous-disciplines du français : conception et pratiques. *Québec français*, 153, 79-81.
- Blain, S., & Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491.
- Boivin, M. C., & Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Boivin, M. C., & Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones : une approche syntaxique. *Lettre de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AiRDF)*, 52, 36-40.

- Boivin, M. C. & Pinsonneault, R. (soumis, 2014). *Un modèle théorique pour l'articulation de la grammaire et de l'écriture*. Actes du 12<sup>e</sup> colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), École des hautes études pédagogiques (HEP) de Lausanne, août 2013.
- Boudreau, G. (1995). Les processus cognitifs en production de texte et l'intervention pédagogique. Dans J. Y. Boyer, J. P. Dionne & P. Raymond. (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Logiques.
- Boyer, J. Y., Dionne, J. P., & Raymond, P. (1995). *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Logiques.
- Brissaud, C. (2007). Acquisition et didactique du français. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p.219-234). Lévis : Presses de l'Université Laval.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2. *Lidil*, 25, 31-42.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2004). Pour un réexamen des relations entre grammaire et orthographe : l'exemple de la notion de sujet. Dans C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques* (p.247-256). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Bronckart, J. P. (2008). Du texte à la langue, et retour : notes pour une « reconfiguration » de la didactique du français. *Pratiques*, 137/138, 97-116.
- Canaveilles, C. (2001). La progression dans les apprentissages grammaticaux au collège. *Le Français aujourd'hui*, 135, 73-76.
- Canelas-Trevisi, S., & Bain, D. (2010). L'utilisation de la grammaire pour le texte argumentatif: circulation entre deux domaines de la discipline « français ». Dans J. Dolz & B. Schneuwly, *Des objets enseignés en classe de français* (231-265). Rennes : Presses universitaires de Rennes
- Chabanne, J. C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? Dans C. Vargas (dir.), *Langue et étude de la langue : approches linguistiques et didactiques* (p.125-134). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Chanquoy, L. (2009). Revision Processes. Dans R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (dir.), *The Sage Handbook of Writing Development* (p.80-97). Londres: SAGE.
- Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'année psychologique*, 102 (2), 363-398.
- Chartrand, S. G. (dir.) (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2e éd.). Montréal : Logiques.
- Chartrand, S. G. (1996). Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte. Dans S. G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2e éd., p. 197-225). Montréal : Logiques.

- Chartrand, S. G. (2005). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova and D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain* (p.11-31). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S. G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova & D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p.11-31). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S. (2008). La progression des enseignements-apprentissages du français langue première au secondaire: une proposition didactique. Dans J. Durand, B. Habert & B. Laks. (dir.), *Congrès mondial de linguistique française. Recueil des résumés et CD-ROM des actes*. (p.451-457). Paris : Institut de Linguistique Française et EDP Sciences.
- Chartrand, S. G., Aubin, D., Blais, R., & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Chartrand, S. G. & Boivin, M. C. (2006). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AiRDF), Québec, du 26 au 28 août 2004* [Cédérom]. Québec : AiRDF.
- Chartrand, S. G., & Lord, M. A. (2010). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire. Premiers résultats de l'enquête ÉLEF. *Québec français*, 156, 66-67.
- Chartrand, S. G. & Paradis, H. (2006). *Articulation des composantes de la classe de français. Séquence didactique sur les textes de genres documentaires*. Actes du 34<sup>e</sup> congrès de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF). Québec.
- Cogis, D., & Brissaud, C. (2003). L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? *Repères*, 28, 47-70.
- Combettes, B. (2005). Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase : l'apport des approches fonctionnelles. *Pratiques*, 125-126, 7-24.
- Cordary, N. (2005). Observations de la langue dans des activités de correction au lycée. *Pratiques*, 125/126, 188-204.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-21.
- Daunay, B. (2005). Le décloisonnement : un enjeu de la discipline ? *Recherches*, 43, 139-150.
- Dekeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. Dans M. Long & C. Doughty (dir.), *The handbook of second language acquisition* (p.313-348). New York : Cambridge University Press.

- De Pietro, J. F., & Wirthner, M. (2006). Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AiRDF), Québec, du 26 au 28 août 2004* [Cédérom]. Québec : AiRDF.
- Dienes, Z., & Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735-808.
- Direction Générale des Inspections et de la Formation des Personnels de l'Éducation. Le décloisonnement en classe de français au premier cycle. *Trait d'union : Bulletin de liaison des professeurs de français*. Burkina Faso : Ouagadougou.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (vol. 3). Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J., & Simard, C. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue l'enseignant et de l'élève*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Élalouf, M. L. (2001). Quand on rencontre la langue en travaillant sur le texte et le discours. *Le Français aujourd'hui*, 135, 44-51.
- Falardeau, É. C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, Québec, 26 au 28 août 2004* [Cédérom]. Québec : AiRDF.
- Fauchard, N. (2001). Le travail de la phrase dans une grammaire pour écrire. *Le Français aujourd'hui*, 135, 64-71.
- Fayol, M. (1991). From Sentence Production to Text Production : Investigating Fundamental Processes. *European Journal of Psychology of Education*, 4(2), 101-119.
- Fayol, M. (2003). L'apprentissage de l'accord en genre et en nombre en français écrit : connaissances déclaratives et connaissances procédurales. *Faits de langues*, 22, 47-46.
- Fayol, M. (2007, janvier). *La production de textes et son apprentissage*. Actes des journées de l'Observatoire National de la Lecture : Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir. Paris.
- Fayol, M., & Got, C. (1991). Automatisation et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, 91(2), 187-205.
- Fayol, M., & Largy, P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95, 80-98.
- Fayol, M., Largy, P., & Totereau, C. (1993). Apprentissage et mise en œuvre de l'accord sujet-verbe chez les enfants de sept à quatorze ans. Dans J. P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol, *Les actes de la Villette, lecture-écriture : acquisition* (p. 193-202). Paris : Nathan.

- Fisher, C. (1994). Les homophones dans l'enseignement de l'écrit. *Dialangue*, 5, 9-17.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The Dynamics of Composing : Making Plans and Juggling Constraints. Dans L. W. Gregg & E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing* (p.31-50). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Fortier, V. (2013). *Exploration de la relation entre les habiletés métasyntaxiques et la capacité de mémoire phonologique chez des enfants de langues d'origine* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002, décembre). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115/116, 37-50.
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002/2003). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? *Repères*, 26/27, 293-315.
- Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement / apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal.
- Genevay, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : Loisirs et pédagogie.
- Gilmore, B. (2007). *Is it done yet? Teaching adolescents the art of revision*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Gobbe, R. (1980). *Pour appliquer la grammaire nouvelle*. Paris : Duculot.
- Gobbe, R., & Tordoir, M. (1986). *Grammaire française*. Saint-Laurent : Trécarré.
- Groupe DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire: étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Groupe EVA (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.
- Groupe EVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette Éducation.
- Hacker, D. J., Plumb, C., Butterfield, E. C., Quathamer, D., & Heineken, E. (1994). Text Revision : Detection and Correction of Errors. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 65-78.
- Halté, J. F. (2002, décembre). Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle. *Pratiques*, 115/116, 14-28.
- Haussamen, B., Benjamin, A., Kolln, M., & Wheeler, R. S. (2003). *Grammar alive! A Guide for Teachers*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture (G. Fortier, trad.). Dans J. Y. Boyer, J. P. Dionne & P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 49-72). Montréal : Logiques.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. Dans C. M. Levy & S. Ransdell (dir.). *The Science of Writing : Theories, methods, individual differences, and applications* (p.1-28). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hayes, J. R. (2004). What triggers revision ? Dans L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (dir.), *Revision, Cognitive and Instructional Processes* (13, p.9-20). Boston, MA : Kluwer Academic Publishers.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of the Writing Processes. Dans L. W. Gregg, & E. R. Steinberg, *Cognitive Processes in Writing* (p.3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jaffré, J. P. (1991). Les recherches en didactique de l'orthographe. *Études de linguistique appliquée*, 84, 55-63.
- Jaffré, J. P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault & J. P. Jaffré (dir.), *L'orthographe en trois dimensions* (p.93-158). Paris : Nathan.
- Jaffré, J. P. (1998). Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit. Dans J. Dolz & J. C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (p.47-62). Berne : Peter Lang.
- Jaffré, J. P., & Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, 77, 25-42.
- Jaffré, J. P., & David, J. (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124, 7-22.
- Jaffré, J. P., & Fayol, M. (1997). *Orthographes : des systèmes aux usages*. Paris : Flammarion.
- Kellogg, R. T. (1996). A Model of Working Memory in Writing. Dans C. M. Levy & S. Ransdell (dir.). *The Science of Writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p.57-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. T. (2008). Training Writing Skills : A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 1-26.
- Lafontaine, L., Carbonneau, S, Giguère, I., & Graton, C. (2007). Activités d'intégration de la grammaire en classe de français au secondaire. *Québec français*, 144, 87-92.
- Lafont-Terranova, J., & Colin, D. (2005). *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Largy, P., Chanquoy, L., & Dédéyan, A. (2004). Orthographic Revision : The Case of Subject-Verb Agreement in French. Dans L. Allal, L. Chanquoy et P. Largy (dir.), *Revision: Cognitive and Instructional Processes* (p.39-62). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Largy, P., Fayol, M., & Lemaire, P. (1996). The Homophone Effect in Written French : The Case of Verb-Noun Inflection Errors. *Language and cognitive processes*, 11(3), 217-255.
- Le Bouffant, M. (1994). L'enseignement de la langue dans le cadre des cycles à l'école primaire. *Le Français aujourd'hui*, 107, 16-23.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R., & Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à*

*l'université. Suivi de la situation linguistique, étude 9.* Montréal : Office québécois de la langue française.

- Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Mangenot, F. (1997). Activités ludiques et communicatives pour l'étude de la langue. *Le Français aujourd'hui*, 118, 51-59.
- Martin, M. C., & Martin, S. (1994). Penser le lieu discursif pour lier l'étude et la pratique de la langue : réflexions et propositions. *Le Français aujourd'hui*, 107, 72-81.
- Marmy Cusin, V. (2011, mars). *Dimensions de l'objet institutionnalisées et intentions de l'enseignant : quelle cohérence?* Actes du colloque international de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) : Le travail enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle. Lyon : INRP.
- Mas, M. (1987). Hors des critères, point de salut. *Repères*, 73, 1-8.
- Mas, M. (1991). Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du « savoir écrire » pour l'école élémentaire. *Repères*, 4, 23-34.
- Mas, M. (1992). La quadrature du cycle? Des modules pour la production d'écrits à l'école. *Repères*, 5, 42-62.
- Mathieu, K. (2000). *L'enseignement de la grammaire en question : comment organiser l'enseignement de la grammaire pour qu'il prenne du sens?* (Mémoire professionnel non publié). Université de Montpellier 2, centre de Perpignan.
- Merizzi, P. (2013). *L'enchaînement de phrases par coordination et par subordination à l'écrit chez les élèves de première secondaire : mise à l'essai d'une séquence didactique.* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle.* Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle.* Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) (2010). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2009.* Québec : MELS. Repéré à : [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/sanction/Résultats\\_aux\\_épreuves\\_uniques\\_de\\_juin\\_2009\\_et\\_diplomati.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/Résultats_aux_épreuves_uniques_de_juin_2009_et_diplomati.pdf)
- Musset, M. (2011). Apprendre à écrire : du mot à l'idée. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 62. Repéré à : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=62&lang=fr>
- Myhill, D. (2005). Ways of Knowing : Writing with Grammar in Mind. *English Teaching: Practice and Critique* 4(3), 77-96.

- Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin / Chenelière Éducation.
- Paret, M. C. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire. *Québec français*, 119, 54-57.
- Pellat, J. C. (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier.
- Péret, C., & Cardo, J. (2007). *Un projet pour... articuler production d'écrit et grammaire*. Paris, Delagrave.
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, 51, 55-74.
- Piolat, A., & Pélissier, A. (1998). Étude de la rédaction de textes : contraintes théoriques et méthodes de recherche. Dans A. Piolat & A. Pélissier (dir.), *La rédaction de textes : approche cognitive* (p.225-303). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Piolat, A., Roussey, J. Y., Olive, T., & Amada, M. (2004). Processing Time and Cognitive Effort in Revision : Effects of Error Type and of Working Memory Capacity. Dans L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (dir.), *Revision Cognitive and Instructional Processes* (p.21-38). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Plane, S., Olive, T., & Alamargot, D. (2010). Présentation : Pour une approche pluridisciplinaire des contraintes de la production écrite. *Langages* 1(177), 3-5.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Logiques.
- Quet, F., & Dourojeanni, D. (2004). En cycle 111, repérer le verbe. Dans C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques* (p.301-310). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Riegel, M., Pellat, J. C. & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (4e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Roy, G. R., Lafontaine, L., & Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke : CRP.
- Sanyas, P. (2005). *Sur quels documents s'appuyer pour l'observation réfléchie de la langue?* (Mémoire professionnel non publié), Université de Montpellier 2, centre de Perpignan.
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse. *Repères*, 26/27, 317-329.
- Schneuwly, B. (2004, août). *Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée*. Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AiRDF) : Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Québec, Université Laval.
- Séguy, A. (1989). Un classement des lieux d'intervention didactique : le « CLID », mode d'emploi(s). *Repères*, 79, 77-89.
- Séguy, A. (1994). Écrire et réécrire en classe, pour quoi faire? Finalisation des écrits et critères de réécriture. *Repères*, 10, 13-32.

- Simard, C. (1996). Examen d'une tradition scolaire : la dictée. Dans S. G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 359-397). Québec : Logiques.
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Tambourgi, S. (2008). *L'enseignement de la grammaire dans une classe de français au premier cycle du secondaire* (Mémoire de maîtrise non publié). Québec, Université Laval.
- Thevenin, M. G., Totereau, C., Jarousse, J. P., & Fayol, M. (1999, janvier, février, mars). L'apprentissage / enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 39-52.
- Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* (Thèse de doctorat non publiée). Montréal, Université de Montréal.
- Turco, G. (1988). *Écrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*. Rennes : Centre régional de documentation pédagogique (C.R.D.P.) de Rennes.
- Valiquette, M. (2008). *Les effets de l'enseignement stratégique sur la performance en orthographe grammaticale lors d'activités de production écrite* (Mémoire de maîtrise non publié). Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Vargas, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? *Repères*, 39, 17-39.
- Wells, H. G. (2007). Getting It Together : Peer and Class Revision Strategies. Dans B. Gilmore (dir.), *Is it done yet ? Teaching adolescent the art of revision* (p.97-111). Portsmouth, NH : Heinemann.
- Wilkinson, K. (2009). *Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal.