

Guide d'enseignement efficace en matière de littératie

de la 4^e à la 6^e année



FASCICULE 7
L'écriture

2008

Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année

Fascicule 1 – Grandir avec la littératie

Partie A – L'élève au cycle moyen

Partie B – La littératie en pratique au cycle moyen

Fascicule 2 – Gestion et planification

Partie A – Gestion de classe

Partie B – Planification stratégique et soutien à l'élève

Fascicule 3 – L'évaluation en matière de littératie

Fascicule 4 – Les situations d'enseignement

Fascicule 5 – La communication orale

Fascicule 6 – La lecture

Fascicule 7 – L'écriture

Guide d'enseignement efficace
en matière de littérature,
de la 4^e à la 6^e année,
Fascicule 7

L'écriture
2008

Le Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année a été élaboré en conformité avec la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française pour soutenir la réussite scolaire des élèves et appuyer le développement durable de la communauté scolaire de langue française de l'Ontario. On y présente, entre autres, des stratégies d'enseignement qui favorisent l'acquisition de compétences en communication orale par chaque élève.

Le guide *Moi, lire? Tu blagues!* publié par le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour aider les garçons en matière de littératie a orienté l'élaboration des fascicules du présent guide, qui traitent des aspects spécifiques et pratiques de l'enseignement offert en communication orale, en lecture et en écriture.

Table des matières

Introduction	1
L'enseignement de l'écriture au cycle moyen	3
Les composantes de l'enseignement efficace de l'écriture	4
Le processus d'écriture	5
L'étayage et les pratiques pédagogiques efficaces	7
La planification et l'évaluation	7
Les objectifs de l'enseignement de l'écriture	9
Soutenir la motivation à écrire des élèves	10
Aider les élèves à gérer leurs connaissances de l'écrit	10
Aider les élèves à réfléchir sur la langue	14
Annexes	24
Annexe A : Exemples de questions pour l'analyse des éléments d'écriture	24
Annexe B : Types et formes de phrases	26
Annexe C : Vignettes des fiches d'analyse des éléments d'écriture	27
Annexe D : Fiche d'appréciation d'un texte	31
Le processus d'écriture et l'acte d'écrire	33
La planification	36
Éléments d'écriture	37
Stratégies d'écriture	37
Pistes pédagogiques pour aider les élèves à planifier leur projet d'écriture	40
La rédaction de l'ébauche	48
Éléments d'écriture	48
Stratégie d'écriture	49
Pistes pédagogiques pour aider les élèves à rédiger une ébauche	49
La révision	50
Éléments d'écriture	52
Stratégies d'écriture	53
Pistes pédagogiques pour aider l'élève à réviser une ébauche	54
La correction	58
Élément d'écriture	58
Stratégie d'écriture	59
Pistes pédagogiques pour aider les élèves à corriger un texte	60

Le processus d'écriture et l'acte d'écrire (suite)

La publication	70
Élément d'écriture	71
Stratégie d'écriture	72
Les technologies au service du processus d'écriture	73
Annexe	75
Annexe A : Grille de justification des manipulations linguistiques en révision	75

Les pratiques pédagogiques efficaces en écriture 77

Exemple de leçon à l'étape de la planification utilisation d'un outil organisationnel (6 ^e année)	78
Exemple de leçon de l'enseignement explicite de la stratégie de correction : vérifier la grammaire	80
Exemple de leçon élaborée selon la démarche dynamique d'apprentissage de la grammaire	83
Le groupe nominal	83
Exemple de leçon élaborée selon la démarche dynamique d'apprentissage de la grammaire	85
Les pronoms personnels	85
Exemple de leçon élaborée selon la démarche dynamique d'apprentissage de la grammaire	88
Le paragraphe	88
Exemple de leçon : pratiques d'orthographe approchées	89
Activité grammaticale : la dictée zéro faute	92
Exemple de leçon de la consolidation de l'élément d'écriture : fluidité des phrases	93
Mode de gestion : l'atelier d'écriture	95
Activités : centres de littératie	99
Annexes	100
Annexe A : Outils de gestion	100
Annexe B : Exemple d'une grille d'évaluation d'un texte pour la conférence en écriture	101
Annexe C : Exemple d'un questionnaire et gabarit pour la conférence en écriture	102
Annexe D : Exemple d'une fiche pour la consultation avec un pair	102

Bibliographie 103

Introduction

Le cadre théorique dressé dans les premiers fascicules de ce guide permet d'explorer de nouvelles pistes pédagogiques dans le domaine de l'écriture, en lien avec la lecture et la communication orale. Avec ce dernier volet du Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année, on propose de faire des genres de textes à l'étude l'axe d'une construction sociale des connaissances sur la langue, en se basant sur le savoir grammatical que les élèves ont acquis jusqu'ici au contact des textes et des autres. Dans ce contexte, les projets d'écriture continuent d'offrir aux élèves une diversité de possibilités d'entrées dans le champ de l'écriture et de l'élaboration textuelle et donnent ainsi tout son sens à l'apprentissage de l'écrit.

L'élève du cycle moyen acquiert des stratégies en écriture de plus en plus complexes et poursuit le développement de ses habiletés dans ce domaine. Il ou elle construit ainsi avec plus d'assurance ses connaissances des textes, des phrases et des mots. Les projets d'écriture proposés en classe placent l'élève en situation de résolution de problèmes lui permettant d'expérimenter différentes procédures et ressources qu'il ou elle partage avec ses pairs. La dimension sociale de l'apprentissage reprend ses droits en écriture comme dans les autres domaines d'apprentissage, les connaissances et les habiletés linguistiques à acquérir s'élaborant essentiellement à l'oral, par le jeu des interactions, du questionnement et de l'exigence de la verbalisation des raisonnements au niveau de l'écrit.

« On s'attend à ce que des dialogues constructifs, nourris de lectures et d'expériences culturelles très diverses, facilitent la formation et la réalisation de projets d'écriture significatifs et cohérents dans lesquels, par exemple, le choix d'un genre de texte, du contenu et du registre de langue convient à l'intention poursuivie et à l'auditoire ciblé. »

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006, p. 3)

Ce fascicule comprend trois sections. La première section porte sur les composantes et les objectifs de l'enseignement efficace de l'écriture au cycle moyen pour mieux faire connaître les pratiques pédagogiques favorisant l'acquisition et l'application des connaissances sur la langue. Les enseignants y trouveront aussi des références utiles concernant l'enseignement de la grammaire. La deuxième section du fascicule décrit le processus d'écriture ainsi que les éléments et les stratégies d'écriture qui y sont associés. Quelques pistes pédagogiques donnent, pour chaque étape du processus, une idée des types d'activités pouvant être planifiées en situation de production de textes. Une description de l'exploitation des technologies de l'information et de la communication à travers le processus d'écriture conclut cette présentation. Des exemples de leçons au niveau du processus d'écriture, d'une stratégie d'écriture et selon la nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire sont présentés à titre de référence dans la troisième et dernière section. De plus, l'atelier d'écriture et des activités à réaliser dans les centres de littératie sont ensuite développés afin de soutenir l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture.

L'enseignement de l'écriture au cycle moyen

L'enseignement de l'écriture réalisé dans des contextes authentiques et signifiants met en évidence l'importance de la langue écrite. Les enseignants soucieux de rendre les élèves autonomes en écriture doivent les mettre en mesure de résoudre des problèmes à travers le processus d'écriture. Ces compétences, qui transcendent la salle de classe, permettront aux élèves d'appliquer quotidiennement des habiletés d'écriture tout au long de leur vie.

Dans la classe du cycle moyen, chaque élève doit sentir qu'il fait partie d'une communauté de rédacteurs. L'élève, en tant que membre de cette communauté, prend des risques, développe le goût d'écrire, apprécie les écrits des autres et discute des projets d'écriture, et ce, dans un esprit de collaboration. L'implantation d'une telle communauté d'apprentissage exige de la part de l'enseignante ou l'enseignant une réflexion sur ses pratiques d'enseignement et sur les besoins particuliers des élèves afin d'établir des attentes réalistes pour chacun de ses élèves. Il ou elle doit, entre autres, soutenir la motivation à écrire des élèves en les impliquant dans leur apprentissage, les amener à gérer leurs connaissances de l'écrit en les aidant à faire des liens entre la lecture et l'écriture et à réfléchir sur la langue en enseignant la grammaire selon une démarche dynamique d'apprentissage.

« Dans une communauté de scripteurs, écrire a un sens, un but authentique. Le texte authentique est le seul que les élèves ont véritablement le goût d'échanger entre eux et qui peut contribuer à améliorer la cohésion dans la classe [...] De plus, une communauté de scripteurs se nourrit de la confiance de l'enseignant dans les capacités des élèves... »
(Saint-Laurent, 2002, p. 226)

Dans le quotidien, lecture et écriture se complémentent souvent et font intervenir bon nombre de connaissances et d'habiletés identiques, notamment la connaissance des notions grammaticales et les habiletés d'analyse du texte. C'est pourquoi il est pertinent d'amener les élèves à prendre appui sur ce qu'ils observent dans les textes lus pour enrichir leurs productions écrites. Il est aussi important d'élargir leur champ d'investigation de la langue en lecture à la lumière de leurs expériences d'écriture et des discussions que génère l'étude des textes à l'aide des éléments d'écriture et de l'utilisation de procédures d'analyse précises.

Fascicules 5 et 6*

Il est important de faire saisir à l'élève que l'écrit est la transcription symbolique de la parole ou de la pensée. Pour s'approprier le fonctionnement de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'élève doit comprendre le sens des mots ainsi que la syntaxe ou la relation et l'ordre des mots dans une phrase. Étant donné qu'il existe un lien étroit entre les habiletés en conscience syntaxique, l'amélioration de la compréhension en lecture et la qualité des productions écrites, le développement de ces habiletés est par conséquent indispensable. L'analyse du fonctionnement de la langue se planifie dans les trois domaines du français à l'aide, entre autres, de l'étude du vocabulaire et des notions de grammaire (voir le fascicule 5, Pour une étude vivante du vocabulaire et de la grammaire, p.103 et le fascicule 6, Pour une étude vivante du vocabulaire, des notions de grammaire et des éléments d'écriture, p. 21), et ce, dans les diverses situations d'enseignement (modélée, partagée, guidée et autonome).

* Cette icône signale aux lecteurs que les notions mentionnées dans ce passage ont été traitées en profondeur dans un fascicule précédent.

Les composantes de l'enseignement efficace de l'écriture

Positionner l'écriture dans le contexte de la littératie amène l'enseignante ou l'enseignant à se pencher sur l'acte d'écrire et à tenir compte des éléments qui contribuent tous, bien qu'à des degrés divers, à la qualité de son enseignement. Plusieurs de ces éléments ou composantes ont été abordés dans les fascicules précédents comme l'illustre le tableau ci-après.

Composantes de l'enseignement efficace en écriture

Fascicule 1

- Connaître les intérêts et les attitudes des élèves (voir les annexes A-1 et A-2)
- Suggestions pour soutenir la motivation en lecture et en écriture (p. 14)
- Les étapes de l'évolution en écriture

Fascicule 2

- Gestion de classe
- La gestion des ressources
- Le centre d'écriture
- Le centre multimédia
- Planification stratégique et soutien à l'élève

Fascicule 3

- Les paramètres de l'évaluation
- L'évaluation des compétences en matière de littératie
- Le dossier d'évaluation en matière de littératie
- La conférence individuelle
- L'observation directe
- Le portfolio d'apprentissage en matière de littératie
- La tâche de performance
- La grille d'évaluation adaptée
- Le test de vocabulaire
- La tâche questions-réponses
- Le texte de closure
- L'examen des productions écrites
- Le dossier d'écriture
- L'autoévaluation
- L'observation des attitudes et l'inventaire des champs d'intérêt
- L'observation des comportements en cours d'apprentissage

Fascicule 4

- Les situations de lecture et d'écriture
- L'étude du vocabulaire et de la grammaire
- Suggestions d'activités de prolongement et de réinvestissement (p. 33, 37, 40, 43 et 50)
- Les quatre rôles de l'élève en activité d'écriture
- Le rôle de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant à chaque étape du processus d'écriture

Fascicule 5

- La chaise de l'auteur
- Activités de présentation orale
- Exercices pour travailler le vocabulaire
- Exercices pour travailler les notions de grammaire

Fascicule 6

- Exploiter la littératie critique
- Le déroulement des activités dans les centres de littératie
- L'exploitation des outils informatiques et d'Internet en lecture

Cette partie traitera, entre autres, des éléments que les enseignants doivent cibler pour garantir la prestation d'un enseignement efficace en écriture. Au cycle moyen, l'enseignement vise la maîtrise du processus d'écriture par les élèves et l'intégration des pratiques pédagogiques efficaces en écriture dans un programme équilibré de l'enseignement des habiletés liées à la littératie. Cet enseignement doit, par ailleurs, être planifié en lien avec l'analyse des données d'évaluation du groupe classe et de chaque élève.

Le processus d'écriture

La rédaction d'un texte relève d'un processus cognitif et actif mettant en jeu un ensemble de connaissances et d'habiletés relatives à la grammaire du texte et de la phrase. Comme stipulé dans le programme-cadre de français, chaque étape du processus d'écriture est étudiée en profondeur pendant toute la durée des cycles primaire et moyen. Le morcellement des tâches permet de familiariser les élèves avec chaque stratégie et élément d'écriture liés à chaque étape ainsi qu'avec les outils et les procédures d'analyse du texte et de la phrase. Au cours de ce processus, comme l'illustre la figure 1, les rédacteurs adoptent divers comportements et recourent à différentes stratégies et aux éléments d'écriture pour produire des textes de qualité.

Figure 1 : Les comportements et les stratégies de l'élève engagé dans le processus d'écriture

	L'élève :
La planification	<ul style="list-style-type: none"> • détermine son sujet, son intention d'écriture, les destinataires et le genre de texte à produire; • fait appel à ses connaissances antérieures; • cerne les caractéristiques du genre de texte à écrire; • s'imprègne du sujet en consultant diverses sources d'information et en discutant • sélectionne et formule les idées à développer; • planifie et organise ses idées selon un plan et à l'aide de divers outils (p. ex., cartes conceptuelles, schéma narratif, cadres de rédaction).
La rédaction de l'ébauche	<ul style="list-style-type: none"> • rédige son ébauche; • organise ses idées en suivant son plan et notamment : <ul style="list-style-type: none"> – garde à l'esprit son intention d'écriture, son public et le genre de texte choisi; – divise son texte en unités cohérentes (p. ex., paragraphes pour le récit ou l'article, énumération pour la recette ou le plan de montage); – utilise un vocabulaire adéquat; – s'attarde à la structure des phrases; – relie ses idées à l'aide de marqueurs de relation ou d'organiseurs textuels
La révision	<ul style="list-style-type: none"> • vérifie les points suivants à l'aide d'une grille de révision en cherchant à améliorer son ébauche : <ul style="list-style-type: none"> – le contenu du texte et son organisation (p. ex., lit son texte contre son plan; vérifie que les idées sont centrées sur le sujet, sont ordonnées et s'enchaînent logiquement); – les phrases, le choix des mots et l'expression des idées (p. ex., vérifie si ses phrases sont de types et de formes variés, si le vocabulaire convient, s'il y a des répétitions ou s'il manque des détails); • recourt à des outils de référence; • examine ses choix et consulte ses pairs ou l'enseignante ou l'enseignant; • utilise une grille ou un référentiel pour la révision.
La correction	<ul style="list-style-type: none"> • vérifie la ponctuation, l'orthographe, les accords et l'emploi des majuscules à l'aide de référentiels de correction; • consulte des ouvrages de référence, ses pairs, l'enseignante ou l'enseignant; • utilise une grille de correction.
La publication	<ul style="list-style-type: none"> • choisit un mode de présentation convenant au genre de texte et aux destinataires; • intègre à son texte des éléments visuels (p. ex., photos, dessins) ou sonores s'il s'agit d'une production multimédia (p. ex., séquence musicale libre de droits).

Adapté de La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année, décembre 2004, p. 95.

L'étayage et les pratiques pédagogiques efficaces

Le processus d'apprentissage de la langue écrite est aujourd'hui mieux compris, générant un renouvellement des pratiques d'enseignement. Ces pratiques efficaces sont de mieux en mieux documentées et reflètent bien les concepts pédagogiques explicités dans le présent guide. Les meilleures pratiques sont celles qui améliorent le rendement des élèves.

L'étayage est au service de l'apprentissage de la langue écrite lorsqu'il s'appuie sur des pratiques pédagogiques efficaces énumérées ci-après dans la figure 2.

Figure 2 : Les pratiques pédagogiques dans une perspective d'étayage

Soutien de l'enseignante ou de l'enseignant

Élevé

Faible

Évaluation continue

<ul style="list-style-type: none">• Séance d'écriture modelée	<ul style="list-style-type: none">• Séance d'écriture partagée (enseignement explicite ou en collaboration)• Minileçons• La dictée zéro faute	<ul style="list-style-type: none">• Séance d'écriture guidée• Conférence individuelle	<ul style="list-style-type: none">• Séance d'écriture autonome• Atelier d'écriture• Consultation entre pairs• Activités dans les centres de littératie
	<ul style="list-style-type: none">• Démarche dynamique d'apprentissage de la grammaire• Pratiques d'orthographe approchées		

La planification et l'évaluation

Fascicule 2

La planification des projets et des activités d'écriture s'inscrit dans le cadre beaucoup plus large de la planification de l'enseignement des habiletés liées à la littératie et relève de la planification mensuelle ainsi que des planifications hebdomadaire et quotidienne. On recommande aux enseignants de se référer au fascicule 2, partie B, Planification stratégique et soutien à l'élève, pour revoir les conditions relatives à la planification d'un programme axé sur la littératie et les quatre types de planification devant leur permettre d'intégrer pleinement l'étude du vocabulaire et de la grammaire.

« Chaque élève est unique et possède son propre bagage de connaissances et de compétences. Il incombe donc à l'enseignante ou à l'enseignant de déterminer les acquis de l'élève et de s'en servir pour le guider dans son apprentissage. »

(Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie, 2005, p. 92)

L'enseignante ou l'enseignant doit dépister les élèves qui ont de la difficulté à cheminer à travers les étapes du processus d'écriture. Pour ce faire, il ou elle évalue les projets d'écriture à chaque étape afin d'intervenir le plus tôt possible et d'utiliser des stratégies d'enseignement appropriées qui favorisent le développement des compétences de chaque élève en écriture. En plus des stratégies d'évaluation, des instruments de mesure et des outils de référence présentés au fascicule 3 (voir p. 13-57), les enseignants trouveront dans le présent fascicule d'autres stratégies et outils à utiliser aux fins de l'évaluation diagnostique et formative en écriture. La figure 3 en donne la liste selon le type d'évaluation.

Figure 3 : Stratégies et outils à utiliser aux fins de l'évaluation diagnostique et formative en écriture

Stratégies et outils	Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Page
La dictée zéro faute	oui	oui	Description, p. 30
La grille d'évaluation d'un texte pour la conférence en écriture	oui	oui	Annexe B, p. 127
Le carnet d'écriture		oui	Description, p. 51-52
Les outils de gestion de projets d'écriture – Tableau « Où suis-je? » – Tableau « Où sommes-nous? »		oui	Descriptions, p. 119 Annexes A-1 et A-2, p. 125-126
Grille de justification des manipulations linguistiques en révision	oui	oui	Annexe A, p. 94
Traces de révision		oui	Figure 29, p. 72
Traces de correction		oui	Figure 36, p. 85
Fiche pour la consultation avec un pair		oui	Annexe D, p. 130
La conférence individuelle	oui	oui	Description, p. 119-120
Fiches d'analyse de texte (pour chaque élément d'écriture)		oui	Annexe C, p. 35-36

De bonnes stratégies d'évaluation ainsi que des instruments de mesure et des outils de référence fiables permettent de bien identifier les éléments d'écriture, les stratégies et les notions de grammaire qui doivent être enseignés ou consolidés. En tenant compte des forces et des besoins de chaque élève, l'enseignante ou l'enseignant peut différencier les contenus, les processus et les productions dans le but de favoriser la réussite et de maintenir la motivation. Il ou elle doit aussi prendre en considération les efforts réalisés par les élèves aux étapes de révision et de correction à l'aide des traces laissées sur l'ébauche. À cet égard, le portfolio d'apprentissage de l'élève et son dossier d'écriture, qui contient une bonne variété de travaux écrits dans toutes les matières, sont des outils à exploiter (voir le fascicule 3, pages 20 et 44 respectivement). La figure 4 ci-après présente certaines considérations que l'enseignante ou l'enseignant doit respecter pour répondre aux besoins particuliers des élèves en écriture.

« D'un apprenant à l'autre, même à âge égal, la zone proximale de développement peut varier, d'où l'importance d'individualiser l'enseignement; ce qui veut dire cesser de planifier une suite d'activités identiques pour les 25 ou 30 élèves de la classe, à réaliser dans un temps égal pour tous. »
(Nadeau et Fisher, 2006, p. 103)

Fascicule 3

Figure 4 : Considérations pour les élèves ayant des besoins particuliers

- Présenter des tâches d'écriture qui respectent le niveau de compétence de l'élève en écriture.
- Fournir du soutien et des rétroactions fréquentes à toutes les étapes du processus d'écriture.
- Accorder plus de temps pour réaliser la tâche d'écriture.
- Fournir des outils technologiques de la 4^e à la 6^e année qui aideront à mieux organiser et développer les idées.
- Retravailler une notion de grammaire qui n'est pas maîtrisée (p. ex., identifier les noms masculins dans un texte pour les transformer en noms féminins).
- Fournir des moyens mnémotechniques pour éviter la répétition des mêmes erreurs (p. ex., les si n'aiment pas les rais donc on ne peut pas écrire si j'aurais).
- Fournir des référentiels et des outils de référence adaptés ou simplifiés.
- Utiliser la Trousse d'évaluation diagnostique, Aménagement linguistique, (CFORP, 2000) pour obtenir un diagnostic précis afin de mieux orienter les interventions.

D'après le Rapport...

« ... les élèves qui étudient dans une langue seconde [...] ont besoin de temps pour développer leurs compétences dans la langue d'enseignement avant que leur rendement puisse être évalué selon les critères employés pour les autres élèves. »

(Table ronde des experts en littérature, décembre 2004, p. 58)

Les objectifs de l'enseignement de l'écriture

Fascicule 6

Trois objectifs caractérisent une pédagogie efficace de l'écriture au cycle moyen : soutenir la motivation à écrire des élèves, aider les élèves à gérer leurs connaissances de l'écrit et les aider à réfléchir sur la langue. Ces trois objectifs sont à considérer en lien avec ceux qui ont été définis en lecture (voir le fascicule 6, Les objectifs de l'enseignement de la lecture, p. 9), les apprentissages se renforçant dans ces deux domaines d'étude et favorisant ensemble la compréhension du fonctionnement de la langue et des fonctions de l'écrit.

Les descriptions suivantes associent chaque objectif à une intervention de l'enseignante ou de l'enseignant et aux effets observables sur les habiletés en écriture des élèves.

- Soutenir la motivation à écrire des élèves en mettant les activités d'écriture au service de projets et en cherchant à impliquer chaque élève dans son apprentissage. Ceci permet entre autres d'observer le développement d'attitudes positives par rapport à l'apprentissage de la grammaire et de maintenir l'intérêt des élèves pour la rédaction de textes.
- Aider les élèves à gérer leurs connaissances de l'écrit en enseignant en lien avec la lecture, les caractéristiques des genres de textes à l'étude ainsi que les connaissances relatives aux éléments d'écriture dans une grande variété de contextes et de situations. Ceci permet d'agir directement au niveau de la structuration des connaissances de l'écrit et du savoir-faire de chaque élève en situation de production.
- Aider les élèves à réfléchir sur la langue en enseignant les notions de grammaire selon une démarche d'apprentissage qui rend les élèves actifs sur le plan cognitif et en adoptant des pratiques pédagogiques favorisant la discussion grammaticale dans la classe. Ceci permet de faire comprendre aux élèves le fonctionnement de la langue et d'observer le développement de leurs habiletés de rédaction.

Ces trois objectifs sont étroitement liés et passent par l'adoption de pratiques d'enseignement qui prennent à la fois en compte le profil d'apprentissage des élèves et le processus d'apprentissage de la langue écrite.

Soutenir la motivation à écrire des élèves

Fascicule 1

Les pratiques pédagogiques préconisées au fascicule 1 (voir Les conditions à rassembler pour soutenir la motivation et favoriser l'apprentissage, p. 14) pour soutenir la motivation des élèves influent positivement sur la vie de la classe et sur les perceptions que les élèves ont de ce qu'ils y font et de ce qu'ils y apprennent. Ces pratiques aident à impliquer les élèves dans leur apprentissage de la lecture comme de l'écriture.

Toutefois, en ce qui a trait à l'apprentissage de la langue écrite, il faut reconnaître que bon nombre d'élèves ont du mal à accorder à la norme du français la valeur sociale que les adultes lui attribuent d'expérience. Les élèves résistent à ce principe parce qu'il ne correspond pas à leur réalité. Ils se comprennent entre eux et ont peu d'occasions de se soumettre à cette norme en dehors de l'école. Le meilleur moyen de motiver les élèves à apprendre à écrire est de les placer le plus souvent possible dans des situations de communication authentiques tout en instaurant un climat de confiance basé sur le respect, l'écoute et la rétroaction constructive.

Les élèves ont en effet besoin de percevoir le langage écrit comme un outil de communication indispensable pour en reconnaître la valeur et s'engager dans les activités qu'on leur propose. Une attitude positive jointe à l'établissement d'objectifs surmontables et précis leur est nécessaire pour persévérer et reconnaître que l'apprentissage de l'écrit est utile dans toutes les matières.

Il est donc important de donner un sens aux apprentissages pour motiver les élèves et créer une communauté authentique de rédacteurs. Il reste que certains élèves sont convaincus qu'ils n'ont pas les habiletés nécessaires pour écrire, redoutent les tâches, n'osent pas prendre de risques ou ne se sentent pas interpellés par les activités. Les solutions sont encore une fois liées au climat de classe qui doit permettre l'apprentissage en collaboration, et à tout ce que fait l'enseignante ou l'enseignant pour faciliter l'étude de la langue et son usage dans la classe.

Toutes les considérations qui ont déjà été abordées dans les premiers fascicules de ce guide doivent conduire l'enseignante ou l'enseignant à adopter des pratiques pédagogiques concrètes, par exemple :

- diversifier les tâches et les contenus;
- encourager le travail coopératif et permettre aux élèves de choisir leurs partenaires;
- proposer aux élèves des activités qui sont à leur portée et qui les rendent actifs sur le plan cognitif;
- mettre au clair l'objectif et les critères de réussite de toute activité dans le cadre de la réalisation de projets d'écriture;
- donner le choix du mode de réalisation des tâches ou du mode de présentation (p. ex., traitement de texte, papier-crayon; représentation schématique);
- exploiter des textes et des sujets très variés pour enseigner la grammaire;
- recourir aux ressources technologiques et médiatiques.

Aider les élèves à gérer leurs connaissances de l'écrit

De la 1^{re} à la 8^e année, les genres de textes à lire sont aussi à écrire, ce qui permet de faciliter le transfert des apprentissages d'un domaine à l'autre, mais aussi d'approfondir et d'étendre graduellement, pendant toutes ces années d'études, des connaissances fondamentales relatives à la grammaire du texte et de la phrase.

Les élèves ont besoin de reconnaître la raison d'être des textes et les principales fonctions de l'écrit pour devenir eux-mêmes des rédacteurs compétents. Leurs lectures les amènent d'abord à comprendre que les textes sont toujours rédigés pour des destinataires précis et dans un but déterminé. Au cycle moyen, elles vont aussi servir à leur démontrer que l'intention d'écriture d'un auteur détermine la forme et le choix du genre de texte qu'il écrit. Ils expérimentent eux-mêmes cette réalité quand ils se préparent à écrire. On leur demande toujours de déterminer précisément pourquoi et pour qui écrire, avant de décider quoi et comment écrire.

Par la lecture, les élèves apprennent aussi à reconnaître les principales caractéristiques des genres de textes qui tombent dans chaque forme de discours. L'étude en collaboration des genres de textes, ceux qu'ils lisent et aussi ceux qu'ils écrivent, permet de les familiariser avec ces caractéristiques et les différents éléments d'écriture : idées, structure, choix de mots, fluidité des phrases, style, conventions linguistiques et présentation. C'est en réfléchissant et en discutant de chacun de ces éléments d'écriture que les élèves parviennent à créer du sens en lecture et à en produire en écriture. De plus, l'emploi des fiches d'analyse des éléments d'écriture aide les élèves à évaluer la qualité de leur texte (voir les annexes C et D, p. 35 et 37).

« Les formes de discours (p. ex., discours narratif, explicatif, poétique) sont associées à des genres de textes particuliers pour chaque année d'études [...] Sachant que l'élève est plus habile en lecture qu'en écriture, l'enseignante ou l'enseignant devrait en tenir compte dans ses choix de textes prescrits pour la lecture. »

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006, p. 9)

Les formes de discours et les genres de textes

Le programme-cadre de français révisé propose un regroupement des divers genres de textes sous les cinq formes de discours suivants : descriptif, narratif, incitatif, explicatif et poétique/ludique. La figure 5 présente ces formes de discours et leur définition ainsi que des exemples de genres de textes associés à chaque forme.

Pour de plus amples renseignements concernant les caractéristiques des genres de textes, visiter le site atelier.on.ca et consulter la rubrique Ressources en littératie, puis Des textes de tous genres sous Autres ressources.

Figure 5 : Formes de discours et genres de textes

Formes de discours	Intention d'écriture	Genres de textes associés à la forme de discours
Discours descriptif	Décrire un objet, un lieu, une personne, un animal, un événement, une situation, une atmosphère.	Biographie, Journal personnel, Dépliant informatif, Résumé, Lettre de demande de renseignements
Discours narratif	Raconter des événements réels ou imaginaires.	Récit, Saynète, Bande dessinée, Courriel, Conte et légende, Lettre d'amitié
Discours incitatif	Proposer une action ou donner une consigne pour tenter de convaincre, de faire agir ou de persuader ses destinataires de l'importance de ses idées ou de ses actions.	Annonce publicitaire, Recette, Aide-mémoire, Marche à suivre, Plan de montage, Dépliant touristique, Texte d'opinion
Discours explicatif	Expliquer un phénomène, un fait, une affirmation pour tenter de renseigner ou d'informer ses destinataires.	Journal de bord, Reportage, Entrevue, Article, Chronique journalistique
Discours poétique/ludique	Poursuivre un but esthétique ou ludique à l'aide d'images, de figures de style, d'associations, de sonorités ou de rythmes.	Poème, Fable, Acrostiche, Rébus, Calligramme, Couplet ou refrain d'une chanson

Adapté du document Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année – Français, édition révisée, 2006.

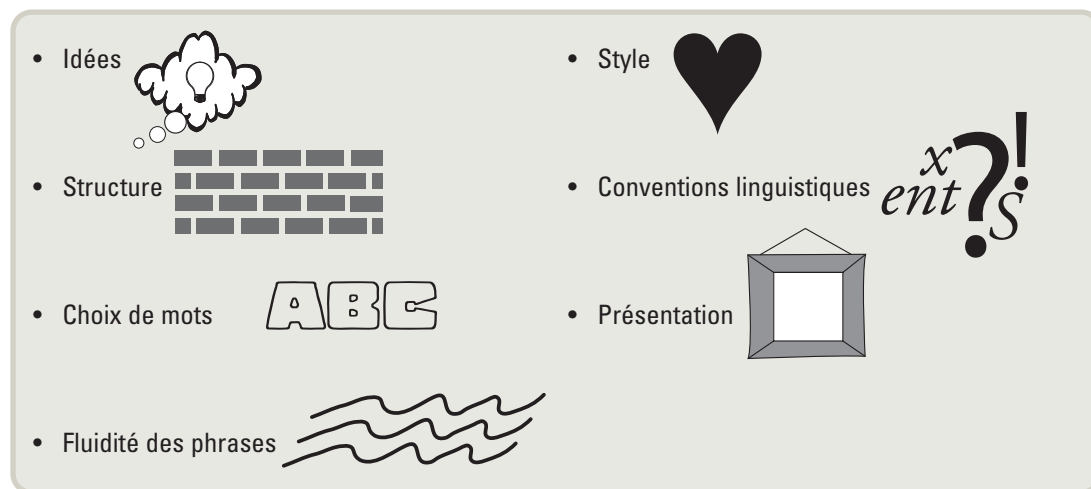
Les éléments d'écriture¹

Les sept éléments d'écriture présentés à la figure 6 constituent un cadre d'analyse pouvant faciliter l'étude des genres de textes à lire et à écrire ainsi que leur appréciation. Ce cadre d'analyse permet l'établissement d'une vision commune qui entre en jeu dans la reconnaissance d'un texte de qualité et l'utilisation d'un vocabulaire uniforme que les élèves s'approprient pour analyser les textes et enrichir leurs rédactions.

Classer les livres selon les éléments d'écriture

Pour améliorer leurs productions écrites, les élèves s'inspirent des éléments d'écriture observés dans les textes publiés. Dans le but de faciliter ce rappel, l'enseignante ou l'enseignant peut classer les livres qui représentent le mieux chacun des éléments dans des boîtes distinctes. Il ou elle invite les élèves à les consulter lors des séances d'écriture.

Figure 6 : Les éléments d'écriture



L'enseignante ou l'enseignant peut sensibiliser les élèves à ces différents éléments d'écriture dans toutes les situations de lecture et à l'aide de textes de tous genres et de tous niveaux de difficulté. Il s'agit de les amener à saisir que chaque élément d'écriture est important, puis à observer l'effet que produit le traitement combiné de tous ces éléments dans les textes qu'ils lisent. L'enseignante ou l'enseignant questionne les élèves pour les amener à observer et à analyser ces éléments et ainsi découvrir les procédés utilisés par les auteurs chevronnés pour rédiger un texte de qualité. L'annexe A à la page 32 présente, à titre de suggestion, des exemples de questions pour analyser chaque élément d'écriture.

En écriture, les élèves découvrent que les éléments d'écriture sont traités tout au long du processus d'écriture et selon une séquence logique, en commençant par les idées et la structure à l'étape de la planification pour finir avec la présentation à l'étape de la publication. Des pistes de questionnement jalonnent la présentation des étapes du processus d'écriture dans la section 2 du présent fascicule (voir p. 45, 60, 65, 74 et 88) pour amener les élèves à explorer chaque élément d'écriture en situation de production de texte.

Il convient de présenter et d'exploiter les éléments d'écriture un à la fois, selon l'ordre dans lequel ils sont normalement traités au cours du processus d'écriture. Voici une courte description de chaque élément d'écriture.

¹ La discussion de ces éléments est inspirée du modèle d'écriture décrit dans l'ouvrage de Ruth Culham, *6+1 Traits of Writing*, 2003, p. 11 et 12.

Les idées

Les idées servent de point de départ à l'écriture. Elles doivent se rapporter au sujet choisi et refléter l'intention d'écriture de l'auteur. Elles doivent aussi être exprimées avec clarté et fournir suffisamment de détails pertinents pour être comprises des destinataires et capter leur attention. La recherche d'idées se fait à l'étape de la planification. Le rédacteur ou la rédactrice développe ses idées lorsqu'il ou elle rédige et les clarifie ou les précise, au besoin, au moment de la révision de son ébauche.

La structure

De la structure d'un texte dépend sa cohérence. Un texte bien structuré, dont le contenu est bien organisé, est facile à comprendre parce que les renseignements sont ordonnés logiquement et reliés les uns aux autres du début jusqu'à la fin. Les textes sont divisés en unités cohérentes en fonction de leur genre (p. ex., le cadre d'écriture pour un article). La structure est abordée à l'étape de la planification. Elle oriente la rédaction de l'ébauche et peut être peaufinée au moment de la révision.

Lorsqu'on étudie ou traite la structure d'un genre de texte avec les élèves, il est important d'utiliser les mêmes outils organisationnels en lecture et en écriture de manière à ce qu'ils établissent un lien entre l'analyse d'un texte comme lecteur et la production d'un texte comme rédacteur (p. ex., cadre de récit, tableau séquentiel).

Le choix de mots

Les mots sont bien choisis lorsqu'ils traduisent effectivement l'intention de l'auteur, traitent précisément le sujet et conviennent le mieux aux destinataires. Un bon choix de mots permet aux lecteurs de comprendre clairement le contenu d'un texte et de saisir les nuances de la pensée de l'auteur. Une utilisation judicieuse des mots substituts permet d'éviter les répétitions (p. ex., synonyme, pronom). Le rédacteur ou la rédactrice commence à peser ses mots au moment de la rédaction de l'ébauche, mais évalue à nouveau ses choix au moment de la révision.

La fluidité des phrases

La fluidité des phrases donne du rythme au texte et le rend facile et agréable à lire. La composition et l'enchaînement de phrases de structures et de longueurs variées contribuent à créer cet effet de fluidité. L'élève du cycle moyen apprend à reconnaître et à construire divers types et formes de phrases à partir de la phrase de base. Le rédacteur ou la rédactrice compose des phrases qui sont liées les unes aux autres à l'étape de la rédaction de l'ébauche et les évalue au moment de la révision. L'annexe B à la page 34 donne un exemple de chaque type et forme de phrases.

Le style

Le style est cet aspect de l'écriture qui révèle l'individualité d'un auteur et qui donne à ses textes une qualité particulière. Le style peut refléter les émotions, le point de vue ou encore le caractère de l'engagement d'un auteur. Il peut aussi bien se manifester dans le texte que dans les illustrations qui l'accompagnent. Ce que l'on aime chez un auteur, c'est souvent son style; on a plaisir à le lire. Cet élément d'écriture est plus abstrait et son analyse exige un sens de l'observation plus poussé.

On peut aider les élèves à percevoir le style dans un texte en attirant leur attention sur des constantes qu'on y trouve, par exemple :

- l'ordre des groupes de mots dans les phrases (p. ex., la place du complément de phrase);
- l'énumération (p. ex., Jean se mit à gémir, à pleurer, à crier, puis hurla et alerta finalement tout le voisinage.);
- la comparaison (p. ex., La barbe blanche de grand-père était comme une boule de coton soyeuse.);
- la répétition (p. ex., Je pars au bout du monde. Je pars en voyage. Je pars sans valises. Vive les vacances! Vive la liberté! Vive la vie!);
- la rime (p. ex., Nous entendions le vent. Il soufflait tout le temps. Nous n'en avons que faire. Nous partions vers la mer.);
- l'emploi de métaphores (p. ex., La passion est un volcan.), d'expressions figurées (p. ex., Avoir la tête dure), de proverbes (p. ex., Quand le chat n'est pas là, les souris dansent.) ou de périphrases (p. ex., Le meilleur ami de l'homme).

Le style ou la part de soi qui imprègne chaque écrit d'élève va se manifester différemment d'un écrit à l'autre au moment de la rédaction de l'ébauche. Le style se peaufine avec la révision du texte.

Les conventions linguistiques

Les conventions linguistiques désignent les règles de l'écriture, comme les notions grammaticales et syntaxiques. L'application des conventions linguistiques facilite la lecture des textes. Par contre, un auteur peut délibérément créer des erreurs d'orthographe et d'accord dans un but bien précis (p. ex., pour démontrer que c'est un enfant qui écrit, pour donner un accent à un personnage). L'enseignement des connaissances et des habiletés grammaticales se fait en dehors des projets d'écriture, mais le transfert de ces connaissances se fait à l'étape de la rédaction de l'ébauche. Les notions de grammaire et les règles qui ont été enseignées sont vérifiées à l'étape de la correction.

Le terme conventions linguistiques utilisé dans le programme-cadre de français, 1997, a été remplacé par connaissances et habiletés grammaticales dans la version révisée de 2006. Par contre, le terme conventions linguistiques est utilisé dans le présent fascicule dans le cadre de l'étude des éléments d'écriture pour harmoniser la terminologie connue des enseignants.

La présentation

La présentation traite de l'apparence visuelle du texte et doit donner envie de le lire. Sa mise en page dépend du genre de texte (p. ex., poème, récit, article) et du mode de diffusion choisi. On tient compte de la lisibilité, des titres, des marges, des illustrations et de tout autre élément visuel devant être disposé sur la page. La présentation est travaillée à l'étape de la publication.

Les fiches d'analyse

L'utilisation d'une fiche d'analyse pour chaque élément d'écriture s'avère un outil de référence efficace pour aider les élèves à mesurer la qualité des textes. Les critères des fiches d'analyse de texte, placés sur une échelle à cinq étoiles, sont présentés aux élèves pour chaque élément d'écriture, au fur et à mesure qu'ils sont enseignés. Ces fiches ne remplacent pas la grille d'évaluation du rendement du programme-cadre de français, mais guident enseignants et élèves dans leurs discussions reliées aux productions écrites et fournissent des pistes à l'élève pour améliorer son rendement à chaque étape du processus d'écriture. L'enseignante ou l'enseignant doit adapter les critères de la fiche en fonction de son enseignement, du genre de texte à rédiger, des notions grammaticales enseignées et du niveau de compétence à l'oral des élèves. L'annexe C à la page 35 fournit des vignettes des fiches d'analyse. De plus, une fiche d'appréciation simplifiée rassemblant les principaux critères d'un texte 5 étoiles pour les sept éléments d'écriture est présentée à l'annexe D à la page 37. Cette fiche peut être exploitée aux fins d'appréciation des textes que les élèves lisent et écrivent.

Visitez le site atelier.on.ca et consultez le module Lecture au service de l'écriture, puis l'onglet « Documents à imprimer » pour des versions complètes, en format Word, des vignettes des fiches d'analyse.

Aider les élèves à réfléchir sur la langue

La nécessité de réfléchir sur la langue s'impose très tôt, avec la découverte de l'écrit et le désir de le maîtriser. Le programme-cadre de français révisé suggère une nouvelle approche dynamique pour enseigner la grammaire afin d'amener les élèves à réfléchir sur la langue. Cette approche novatrice favorise l'accès à une compréhension du fonctionnement de la langue et la résolution de problèmes en écriture allant de la formulation d'idées à la réalisation des accords.

Afin d'assurer la construction des connaissances et le transfert des apprentissages grammaticaux, les notions seront enseignées une à la fois dans un mouvement de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation.

Contextualisation

- Exploration et observation en contexte des faits de langue.
- Mise en évidence de l'organisation du texte et de ses caractéristiques textuelles et linguistiques.

Décontextualisation

- Étude d'un phénomène grammatical.

Recontextualisation

- Réinvestissement des apprentissages grammaticaux dans d'autres genres de textes et dans de nouveaux contextes.

L'enseignement de la grammaire est avant tout l'étude de ses règles autant écrites que parlées. Antérieurement, elle portait essentiellement sur la grammaire de la phrase, mais depuis elle s'est élargie pour inclure la grammaire du texte. On sensibilisera les élèves de cette façon à la notion de cohérence, qui est centrale en grammaire du texte, en étudiant avec eux et en les amenant à vérifier dans leurs productions les principales règles qui régissent la structure et l'organisation des genres de textes étudiés, notamment :

- centrer son texte sur un sujet;
- diviser son texte en unités cohérentes selon le genre de texte à produire (p. ex., paragraphes pour l'article, énumération logique d'énoncés pour la recette ou le plan de montage);
- utiliser des mots ou des groupes de mots substitués pour éviter les répétitions (reprise de l'information);
- assurer la suite du contenu de ses textes à l'aide d'organiseurs textuels et de marqueurs de relation courants.

On explorera en grammaire de la phrase les notions de syntaxe, d'accord, d'orthographe et de ponctuation en étudiant avec eux les règles s'y rattachant et en les amenant à analyser et à vérifier dans leurs productions :

- la construction des phrases selon leur type et leur forme;
- l'application des règles d'accord des mots de classe variable (déterminant, adjectif, nom, pronom et verbe);
- l'orthographe des mots (p. ex., mots dérivés, mots composés, mots invariables);
- la ponctuation.

Les activités d'apprentissage proposées aux élèves par l'entremise d'une démarche dynamique les rendent plus actifs sur le plan cognitif et favorisent par le fait même la construction des connaissances linguistiques et textuelles. Réalisées en dyades, en petits groupes et en collaboration, ces activités incitent les élèves à parler entre eux et avec l'enseignante ou l'enseignant de leurs conceptions et de leurs façons de faire, à s'interroger sur leur pertinence tandis qu'ils découvrent celles des autres, et à en discuter.

De plus, recourir à la métacognition permet d'accéder à ce que l'élève comprend et de faire évoluer ses connaissances et son savoir-faire. L'enseignante ou l'enseignant qui écoute l'élève décrire des mots ou des groupes de mots dans la phrase, expliquer une procédure ou justifier un raisonnement grammatical peut :

- repérer une conception faussée, incomplète ou incongrue, ou une façon de faire inopérante;
- déterminer pourquoi la conception ou la procédure de l'élève n'est pas la bonne ou est inefficace;
- l'aider à la transformer en lui montrant, à l'aide d'exemples, ce qui ne fonctionne pas et en lui proposant d'en essayer une autre, meilleure, dont l'élève pourra constater de lui-même la supériorité.

Des notions clés pour réfléchir sur la langue

Les manipulations linguistiques, les classes et les groupes de mots ainsi que la phrase de base sont des notions avec lesquelles l'élève se familiarise au palier élémentaire. Avoir ces notions en tête revient à posséder les outils de base du rédacteur ou de la rédactrice. L'élève s'en servira tout au long de ses études pour déclencher, stimuler et structurer sa réflexion, résoudre une variété de problèmes d'écriture (p. ex., former un féminin, distinguer le noyau de ses expansions dans le groupe nominal pour réaliser un accord, préciser une idée) et rédiger des textes cohérents.

Les manipulations linguistiques

Les manipulations linguistiques sont au nombre de cinq : le remplacement, le déplacement, l'effacement, l'addition et l'encadrement. Ces manipulations sont utilisées pour faire découvrir la construction des phrases et les analyser. Elles sont un moyen efficace d'observer les régularités dans les textes en lecture et de les appliquer lors de la rédaction, la révision ou la correction d'une ébauche. L'enseignante ou l'enseignant encourage les élèves à utiliser les manipulations linguistiques pour justifier et prouver leur raisonnement grammatical. La figure 7 décrit les cinq manipulations linguistiques et fournit des exemples associés à chacune.

Figure 7 : Les cinq manipulations linguistiques

Manipulations linguistiques	Descriptions	Exemples
Le remplacement	Changer un ou plusieurs mots pour d'autres dans une phrase ou dans un groupe de mots.	Les nageuses ont remporté des médailles. Plusieurs nageuses ont remporté des médailles. Elles ont remporté des médailles.
Le déplacement	Changer la place d'un mot ou de plusieurs mots à l'intérieur d'une phrase ou d'un groupe de mots.	Nous serons en vacances dans une semaine. Dans une semaine, nous serons en vacances.
L'effacement	Supprimer un ou plusieurs mots dans une phrase ou un groupe de mots.	L'équipe des Coyotes remporte la partie. L'équipe remporte la partie.
L'addition	Ajouter un ou plusieurs mots à l'intérieur d'une phrase ou d'un groupe de mots.	Le chat court vite. Le chat court très vite.
L'encadrement	Encadrer un mot ou un groupe de mots dans une phrase par « c'est... qui » pour repérer le sujet de la phrase; « ne... pas » pour repérer le prédicat de la phrase; « c'est... que » pour repérer un groupe complément.	Le garçon d'à côté aime le jardinage. C'est le garçon d'à côté qui aime le jardinage. Le garçon d'à côté n'aime pas le jardinage. C'est le jardinage que le garçon d'à côté aime.

L'application de chaque manipulation produit un résultat qui conduit l'élève à porter un jugement. Cela fait apparaître le besoin d'articuler et de construire les connaissances grammaticales autour de deux autres notions fondamentales de la nouvelle grammaire : les classes et les groupes de mots, et la phrase de base.

Les classes et les groupes de mots

Les élèves du cycle moyen doivent se représenter la phrase comme une structure faite de mots qui s'organisent en groupes. Donner vie à cette représentation oblige à relier les apprentissages : apprentissage des classes de mots qui entrent dans la formation des groupes dans la phrase (p. ex., groupe nominal, groupe verbal), apprentissage des constructions les plus fréquentes pour chaque groupe (p. ex., groupe nominal accompagné d'un déterminant et d'un adjectif) et apprentissage des principales fonctions que chaque groupe peut remplir dans la phrase (p. ex., sujet, prédicat, complément de phrase).

Chaque notion grammaticale faisant l'objet d'un nouvel apprentissage est étudiée en profondeur par l'entremise d'une démarche dynamique d'apprentissage, à commencer par les classes de mots dont on fera ressortir toutes les caractéristiques : sémantiques (le sens), morphologiques (la forme, qui peut varier ou non) et syntaxiques (leur position et la façon dont ils fonctionnent dans la phrase). En langue française, il existe huit classes de mots répartis selon qu'il s'agit de mots variables ou de mots invariables. La figure 8 présente les classes de mots et leurs caractéristiques.

Figure 8 : Les classes de mots

Classes de mots variables	Caractéristiques
Nom	<ul style="list-style-type: none">• sert à nommer une réalité;• peut être simple ou composé;• est commun ou propre;• est toujours à la 3^e personne du singulier ou du pluriel; • est un donneur d'accord : il donne son genre et son nombre au déterminant ou à l'adjectif qui l'accompagne; il donne son nombre et sa personne (3^e) au verbe lorsqu'il est sujet de la phrase.
Déterminant	<ul style="list-style-type: none">• accompagne un nom;• peut être composé d'un mot (déterminant simple comme les, cette, mon, plusieurs) ou de plusieurs mots (déterminant complexe comme tous les, beaucoup de, mes cinq);• est un receveur d'accord : il reçoit le genre et le nombre du nom qu'il accompagne.
Adjectif	<ul style="list-style-type: none">• décrit (qualifie ou classe) un nom ou un pronom;• est généralement placé avant un nom, a la fonction de complément du nom;• est placé après le verbe dans le groupe verbal, a alors la fonction d'attribut du sujet;• est un receveur d'accord : il reçoit le genre et le nombre du nom ou du pronom qu'il accompagne et dont il dépend.
Pronom	<ul style="list-style-type: none">• remplace généralement un mot ou un groupe de mots ou sert à désigner les personnes qui participent à la communication;• est un donneur d'accord : il donne son genre et son nombre à l'adjectif en relation avec lui; il donne son nombre et sa personne au verbe de la phrase dont il est le sujet.
Verbe	<ul style="list-style-type: none">• se conjugue;• est un receveur d'accord : il reçoit la personne et le nombre du pronom ou du nom sujet. <p>Remarque Il est suggéré de consulter les ouvrages de grammaire pour connaître les nombreuses règles d'accord du verbe.</p>

Classes de mots invariables	Caractéristiques
Adverbe	<ul style="list-style-type: none"> • modifie un mot ou un groupe de mots; • peut jouer le rôle d'organisateur textuel ou de marqueur de relation.
Préposition	<ul style="list-style-type: none"> • revêt différents sens (p. ex., temps, lieu, manière); • a toujours une expansion à sa droite.
Conjonction	<ul style="list-style-type: none"> • relie des éléments dans la phrase; • joue le rôle de marqueur de relation.

L'ensemble des descriptions des classes de mots sont tirées de Chartrand, Suzanne-G., Simard, Claude. Grammaire de base. St-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 2000 et Chartrand, Suzanne-G., Aubin, D., Blain R. et Simard C. Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui. Montréal, Éditions Graficor, Chenelière Éducation, 1999.

« Le mot le plus important d'un groupe est appelé noyau. Il donne son nom au groupe et c'est lui qui sera complété par les autres mots du groupe. Ces compléments peuvent être appelés expansions. »
(David, 2001, p. 78)

L'exploration de la notion de groupe et la découverte des principaux groupes dans la phrase se réalisent avec l'étude des classes de mots. L'élève apprendra ainsi que :

- chaque groupe peut être formé d'un ou de plusieurs mots;
- chaque groupe possède un noyau qui donne son nom au groupe (p. ex., le nom donne son nom au groupe nominal, le verbe au groupe verbal, l'adjectif au groupe adjectival);
- les mots ou groupes de mots qui s'ajoutent à un groupe sont appelés expansions (p. ex., dans la phrase Ma grand-mère boit du lait de soya, le nom lait a une expansion);
- les expansions remplissent une fonction (p. ex., les expansions dans le groupe nominal remplissent la fonction de complément du nom).

Une bonne compréhension de la formation des groupes et de la façon dont ils s'organisent dans la phrase facilite la réalisation des accords. La figure 9 présente les caractéristiques et les fonctions du groupe nominal, du groupe verbal et du groupe adjectival.

Figure 9 : Les fonctions des groupes de mots et leurs expansions

Groupes de mots	Fonctions	Expansions
Le groupe nominal(GN) est un mot(nom propre) ou un groupe de mots qui a pour noyau un nom commun (N).	<p>Le GN peut être :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sujet du verbe (GN S) Le chien jappe. • complément de phrase (CP) Marco patine cette année. • attribut du sujet (AttS) Elle était une grande sportive. 	<p>Le GN peut avoir comme expansion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un adjectif (voir le groupe adjectival) Le petit chien jappe. Je lis une histoire drôle. • un groupe prépositionnel introduit par une préposition Le vélo de mon père est noir.
Le groupe verbal (GV) est un verbe conjugué seul ou un groupe de mots qui a pour noyau un verbe conjugué (V).	Le GV est le prédicat de la phrase Simon chante.	<p>Le GV peut avoir comme expansion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un GN attribut du sujet Sylvie est une adolescente. • un GN complément direct (CD) du verbe Je mange des carottes. • un pronom complément direct (CD) du verbe Il l'a appelé. • un pronom complément indirect (CI) du verbe Elle lui a demandé. • un groupe adjectival (GAdj) attribut du sujet La recette est facile à faire. • un groupe adverbial (GAdv) modificateur du verbe Le chien grogne féroce^{ment}.
Le groupe adjectival (GAdj) est un adjectif ou un groupe de mots qui a pour noyau un adjectif (Adj).	<p>Le GAdj peut être</p> <ul style="list-style-type: none"> • complément du nom J'aime bien ces maisons modernes. • attribut du sujet Céline est très jolie. 	Les expansions de ce groupe ne font pas partie des contenus d'apprentissage à enseigner au cycle moyen.

Remarque Les mots en bleu sont les noyaux, les mots en rouge sont des expansions et les mots soulignés sont les groupes de mots identifiés.

La phrase de base

Une phrase de base est le modèle de référence dont la structure permet d'analyser la construction des phrases qu'on lit ou écrit. Elle comprend deux constituants obligatoires (groupe sujet de phrase et groupe prédicat de phrase) et un ou plusieurs constituants facultatifs et mobiles (complément de phrase). L'élève qui connaît bien ce modèle et qui a appris à s'en servir sera porté à s'y référer et à en faire usage pour construire d'autres types et formes de phrases en situation d'écriture autonome (p. ex., types de phrases interrogative et exclamative, phrase de forme négative). Voici un modèle.

Exemple des constituants d'une phrase de base

Tous les matins, mon père mange des rôties.

GN GN GV

(complément de P) + (sujet de P) + (prédicat de P)

Observation d'une transformation de la phrase de base en phrase interrogative :

a) Est-ce que mon père mange des rôties tous les matins?

Ajout de Est-ce que

Déplacement du GN complément de P

Ajout du point d'interrogation

b) Mon père mange-t-il des rôties tous les matins?

Ajout d'un pronom (joint par trait d'union)

Déplacement du GN complément de P

Ajout du point d'interrogation

Les pratiques pédagogiques préconisées pour enseigner la grammaire

Certaines pratiques pédagogiques telles que la démarche dynamique d'apprentissage de la grammaire, les pratiques d'orthographe approchées et la dictée zéro faute favorisent la réflexion sur la langue, alimentent la discussion grammaticale et contribuent ainsi à favoriser l'acquisition des connaissances et des habiletés grammaticales. Toutes requièrent le soutien et la médiation de l'adulte et visent à amener les élèves à jouer avec la langue et à mobiliser leurs connaissances et leur savoir-faire. Ces pratiques aident aussi à modifier les comportements quant à l'erreur, notamment en orthographe, et proposent des stratégies efficaces pour surmonter des problèmes d'écriture de tout ordre.

La démarche dynamique d'apprentissage de la grammaire

La démarche dynamique d'apprentissage de la grammaire consiste à se livrer à l'observation de phénomènes grammaticaux dans les textes, à dégager des constatations puis à faire des généralisations pour découvrir le fonctionnement de la langue et en faire ressortir les grandes régularités au lieu de s'attarder aux exceptions. On recommande aux enseignants du cycle moyen de l'appliquer pour tout apprentissage clé prescrit dans le programme-cadre de français en grammaire. Pour aider les enseignants à s'approprier cette nouvelle démarche dynamique d'apprentissage de la grammaire, des exemples de leçons sont présentés à la dernière section du présent fascicule. Ces exemples peuvent servir de référence pour l'élaboration d'autres leçons et activités de grammaire. La figure 10 présente cette démarche et décrit le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant à chaque étape.

Figure 10 : Démarche dynamique d'apprentissage de la grammaire et rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

Étapes de la démarche	Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant
1. Mise en situation	<ul style="list-style-type: none"> • Faire comprendre aux élèves l'importance d'étudier le phénomène grammatical par une série de questions sur des problèmes de compréhension et de rédaction en relation avec le phénomène. • Activer les connaissances des élèves sur ce phénomène.
2. Observation du phénomène	<ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à observer et à identifier la notion de grammaire dans des textes lus.
3. Manipulation des énoncés et formulation d'hypothèses	<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves d'effectuer des classements à partir de leurs propres critères. • Observer et noter les procédures (p. ex., manipulations linguistiques) utilisées par les élèves. • Inviter les élèves à émettre des hypothèses sur le fonctionnement du phénomène. • Discuter avec les élèves des hypothèses. • Enseigner de façon explicite les manipulations linguistiques nécessaires, au besoin.
4. Vérification des hypothèses	<ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à utiliser les manipulations linguistiques appropriées pour vérifier si les hypothèses s'appliquent dans d'autres textes.
5. Formulation de règles	<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de formuler des règles précises et de les valider dans des ouvrages de référence.
6. Phase d'exercisation	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier des exercices (p. ex., activités de production de texte ou de repérage avec contraintes) bien précis où les élèves mettent en pratique les nouveaux apprentissages.
7. Réinvestissement contrôlé	<ul style="list-style-type: none"> • Faire pratiquer le phénomène lors de l'écriture de textes pour en vérifier la maîtrise.

Tiré d'un ouvrage collectif publié sous la direction de Suzanne-G. Chartrand en 1996 (2^e édition) chez Logiques sous le titre Pour un nouvel enseignement de la grammaire – Propositions didactiques et de Chartrand, Suzanne-G. (1995). « Enseigner la grammaire autrement animer des démarches actives de découverte », Québec français, no 99, pages 32-35.

Les deux dernières étapes de la démarche dynamique d'apprentissage permettent de mettre en application un raisonnement grammatical plus complet. La phase d'exercisation est essentielle au transfert des apprentissages grammaticaux et se fait à l'aide d'exercices efficaces tels que :

- l'écriture à contrainte (p. ex., écrire un texte de dix lignes comprenant huit adjectifs);
- le repérage (p. ex., identifier les verbes d'un texte);
- la transformation (p. ex., réécrire le texte en utilisant le féminin);
- la détection des erreurs (p. ex., relever les erreurs d'accord dans une ébauche non corrigée).

« L'apprentissage se réalise alors à travers un ensemble structuré, varié et dynamique d'activités soigneusement choisies qui font appel à la participation active et consciente des élèves. C'est ce processus que nous appelons une démarche active. »
(Chartrand, 1996, p. 197)

La phase de réinvestissement contrôlé se déroule lors de la situation d'écriture autonome lorsqu'on demande à l'élève de réinvestir les nouvelles connaissances dans ses rédactions.

Le transfert des apprentissages ne se fait pas tout seul et il convient de prévoir de nombreuses pratiques en aval de l'apprentissage des notions grammaticales et des règles pour aider les élèves à mettre à contribution ce qu'ils ont appris et à gérer leurs connaissances lorsqu'ils se trouvent devant un problème d'écriture. Il est suggéré aux enseignants d'élaborer ces activités de suivi en exploitant le matériel didactique qui est mis à leur disposition, mais aussi en concevant des exercices à partir de textes publiés ou de textes d'élèves. Quelques exemples d'exercices d'identification, de repérage et de transformation sont présentés à la page 62 du présent fascicule.

Il convient d'ajouter que ces exercices ne sont efficaces que dans la mesure où ils poussent les élèves à justifier l'application d'une procédure ou à verbaliser un raisonnement grammatical complet. Il faut par ailleurs veiller à exploiter le plus possible la variété linguistique dans ces exercices de façon à ce que les élèves restent actifs sur le plan cognitif. Cela signifie qu'ils doivent contenir des phrases de structures différentes, porter sur des sujets très divers et renfermer une grande variété de mots (p. ex., mots composés, mots dérivés, mots techniques, mots abstraits).

Les pratiques d'orthographe approchées

Lors des pratiques d'orthographe approchées, les élèves, placés en trios, tentent d'écrire des mots ou des phrases et de convaincre les autres du bien-fondé de leurs hypothèses en s'appuyant sur leurs connaissances de la langue écrite. La démarche des orthographe approchées, qui comporte six phases, permet aux élèves d'utiliser leurs connaissances du langage oral et écrit pour s'approcher le plus possible de la norme grammaticale. Une activité intégrant la démarche des orthographe approchées est présentée à la page 111.

La figure 11 présente cette démarche et décrit le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant à chaque étape.

Figure 11 : Démarche des orthographes approchées et rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

Temps	Phases	Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant
Avant	1. Le choix de la phrase	<ul style="list-style-type: none"> Planifier le contexte ou la mise en situation. Faire le choix d'un mot ou d'une phrase.
	2. Les consignes de départ	<ul style="list-style-type: none"> Donner les consignes de base (p. ex., regroupement, rôles, projet).
Pendant	3. Les tentatives d'écriture	<ul style="list-style-type: none"> Inviter les élèves à faire des tentatives d'écriture, à discuter en trio et à arriver à un consensus.
Après	4. Le retour collectif	<ul style="list-style-type: none"> Faire un retour collectif et guider la réflexion des élèves.
	5. La norme	<ul style="list-style-type: none"> Demander aux élèves de rechercher les règles et la norme grammaticale.
Transfert des apprentissages	6. La conservation des traces	<ul style="list-style-type: none"> Suggérer de conserver des traces.

Tiré de Montésinos-Gelet, Isabelle et Morin, Marie-France. © 2006. Les orthographes approchées. Montréal, Les Éditions de la Chenelière, membre de Chenelière Éducation, pages 47-52.

La dictée zéro faute

Dans le but d'enseigner l'orthographe, les enseignants font régulièrement usage de dictées selon les besoins des élèves et leurs objectifs d'enseignement. Certains types de dictées sont toutefois plus efficaces que d'autres pour favoriser le développement des connaissances et des habiletés grammaticales et l'acquisition du vocabulaire plus spécialisé. La dictée zéro faute est une dictée de ce type. En voici les caractéristiques

- les élèves ont la permission de poser des questions tout au long de la dictée et y sont encouragés, car le but, comme l'indique le nom de la dictée, est de ne laisser aucune faute;
- tout élève qui éprouve un problème (p. ex., l'élève a un doute sur l'orthographe d'un mot ou sur la façon dont il lui faut procéder pour réaliser un accord) est invité à l'exposer sans qu'il ou elle s'en trouve pénalisé;
- l'enseignante ou l'enseignant amène les élèves à réfléchir au problème et à mettre en commun leurs connaissances grammaticales pour tenter de le résoudre en posant des hypothèses et en verbalisant le raisonnement ou la procédure qui permettra de le surmonter.

La dictée zéro faute favorise la discussion grammaticale et fournit l'occasion de modeler les raisonnements et les procédures grammaticales que les élèves doivent appliquer pour surmonter les problèmes éprouvés. Elle aide ainsi les élèves à développer leurs habiletés métalinguistiques, soit à se servir de la langue pour parler de la langue. Une activité grammaticale à la page 114 illustre le déroulement d'une dictée zéro faute.

Annexes

Annexe A – Exemples de questions pour l'analyse des éléments d'écriture

Annexe B – Types et formes de phrases

Annexe C – Vignettes des fiches d'analyse des éléments d'écriture

Annexe D – Fiche d'appréciation d'un texte

Annexe A : Exemples de questions pour l'analyse des éléments d'écriture

Idées

- Quel est le sujet du texte?
- Quelles sont les idées principales et secondaires du texte?
- Quels détails ont été ajoutés pour développer le sujet?
- Les idées sont-elles claires? Pourquoi?
- Comment l'auteur décrit-il les lieux, les personnages, les actions?
- Quelles sources d'information l'auteur peut-il avoir utilisées pour écrire son texte?
- Est-ce que l'auteur a répondu aux questions que tu te posais? Comment?

Structure

- De quel genre de texte s'agit-il?
- Quelles sont les caractéristiques de ce genre de texte?
- Quelle est l'intention de l'auteur?
- Quel est le début, le milieu, la fin du texte?
- Comment l'organisation du texte est-elle cohérente?
- Comment a-t-on capté ton intérêt dans l'introduction?
- Quels sont les événements importants et secondaires du texte (en ordre chronologique)?
- Quels marqueurs de relation sont utilisés au début, au milieu et à la fin?
- De quelle idée ou de quel sujet parle-t-on dans chaque paragraphe?
- Est-ce que la conclusion t'incite à faire une réflexion personnelle?

Choix de mots

- Quels mots ou groupes de mots l'auteur utilise-t-il pour éviter la répétition?
- A-t-il remplacé des idées par un seul mot? Lesquelles? Et par quel mot?
- A-t-il pensé à ses destinataires pour faire son choix de mots? Comment?
- A-t-il utilisé des verbes variés, des verbes d'action?
- Par quels verbes a-t-il remplacé les verbes faire, avoir et être?
- Quelles images a-t-il créées à l'aide des mots?
- Quels mots as-tu préférés? Pourquoi?

Fluidité des phrases

- L'auteur commence-t-il ses phrases de différentes façons? Comment?
- Est-ce que les phrases du texte contiennent environ le même nombre de mots? Est-ce qu'elles sont de longueurs différentes?
- Peux-tu identifier un passage qui a du rythme?
- Quels types et formes de phrases l'auteur a-t-il utilisés?
- Que penses-tu des dialogues?
- Est-ce que la lecture à haute voix de ce texte est facile?

Remarque : Il est essentiel de faire un choix judicieux parmi ces questions puisque certaines s'appliquent davantage aux textes narratifs et d'autres aux textes descriptifs et explicatifs.

Style

- Le message te permet-il de connaître le point de vue de l'auteur? Comment?
- A-t-il écrit ce texte de façon à maintenir l'intérêt jusqu'à la fin? Comment?
- Qu'as-tu appris au sujet de cet auteur?
- Quelles expressions figurées sont utilisées?
- L'auteur a-t-il utilisé des comparaisons, des dictons, des métaphores...? Lesquels?
- Est-ce qu'on se sent interpellé comme lecteur?
- Comment l'auteur a-t-il tenu compte de ses destinataires?
- Qu'est-ce que l'auteur essaie de te faire croire? Comment?
- Est-ce que le style de l'auteur est formel, informel, persuasif, humoristique...?
- Connais-tu d'autres auteurs qui ont un style semblable? En quoi leurs styles se ressemblent-ils?

Conventions linguistiques

- Comment l'auteur a-t-il assuré une cohérence dans son texte (p. ex., organisateurs textuels, temps des verbes, mots substitués)?
- Quels signes de ponctuation sont utilisés pour démontrer le dialogue?
- Quels signes de ponctuation l'auteur utilise-t-il pour démontrer les émotions du personnage?
- L'auteur a-t-il délibérément fait des erreurs d'orthographe ou de grammaire? Dans quel but?
- A-t-il omis de ponctuer son texte? Pourquoi?

Présentation

- Est-ce que la disposition du texte facilite le déroulement de la lecture?
- Est-ce que la mise en page reflète les caractéristiques du genre de texte ciblé? Comment?
- L'auteur a-t-il utilisé des éléments visuels pour appuyer son texte?
- Quel élément d'organisation (p. ex., illustration, titre, tableau) préfères-tu? Pourquoi?
- Est-ce que les marges, les polices et les types de caractères aident ou nuisent à la lecture? Comment?
- Qu'est-ce qui donne au texte une apparence visuelle attrayante ou accueillante?

Annexe B : Types et formes de phrases

Types de phrases	Définitions et exemples
Déclarative	Elle est la base des phrases interrogative, exclamative et impérative et se termine toujours par un point. Pendant les soirées chaudes, je regarde les étoiles.
Interrogative	Elle se construit en plaçant le groupe verbal avant le groupe sujet ou en commençant par un mot interrogatif et elle se termine par un point d'interrogation. As-tu pris ton cartable ce matin? Qui a apporté ce jus dans la classe?
Exclamative	Elle sert à exprimer une émotion ou une réaction et se termine par un point d'exclamation. Comme vous avez de grandes dents!
Impérative	Elle est incitative, comprend toujours un verbe à l'impératif et se termine toujours par un point ou un point d'exclamation. Changez votre attitude!
Nominale	Elle est formée uniquement d'un groupe nominal et se termine par un point ou un point d'exclamation. Bravo à tous!
Formes de phrases	Exemples
Positive	Julie a joué au hockey hier soir.
Négative	Julie n'a pas joué au hockey hier soir.

Annexe C : Vignettes des fiches d'analyse des éléments d'écriture

Fiche d'analyse de texte pour les idées

Le texte 5 étoiles	Le texte 3 étoiles	Le texte 1 étoile
Le message est clair.	Le message est plus ou moins clair.	Le message n'est pas clair.
Le sujet est évident et précis.	Le sujet est trop général, pas assez précis.	Le sujet n'est pas défini.
Les idées secondaires sont détaillées, pertinentes et liées aux idées principales.	Les idées secondaires sont généralement peu développées et ne sont pas toujours en lien avec les idées principales.	Les idées secondaires sont éparpillées et sans liens entre elles.
Les détails sont en quantité suffisante pour développer l'idée principale de chaque paragraphe.	Les détails sont soit insuffisants pour bien développer l'idée principale, soit trop nombreux et inutiles.	Le texte contient très peu de détails pour développer l'idée principale.
Le texte contient des détails intéressants qui décrivent et créent des images qui touchent les sens du lecteur ou de la lectrice.	Le texte contient surtout des énoncés sans détails descriptifs et qui touchent peu les sens du lecteur ou de la lectrice.	Le texte contient des informations qui manquent de clarté. Le lecteur ou la lectrice doit faire beaucoup d'inférences pour les comprendre.
L'auteur démontre une bonne connaissance du sujet et présente de nouvelles idées.	L'auteur démontre une certaine connaissance du sujet, mais ne présente pas de nouvelles idées.	L'auteur démontre peu de connaissances du sujet.

Fiche d'analyse de texte pour la structure

Le texte 5 étoiles	Le texte 3 étoiles	Le texte 1 étoile
L'organisation est cohérente.	L'organisation est plus ou moins cohérente.	Le manque d'organisation rend la compréhension du texte difficile.
L'introduction capte l'attention du lecteur ou de la lectrice et donne le goût de continuer la lecture.	L'introduction ne capte pas l'attention du lecteur ou de la lectrice et donne peu le goût de continuer la lecture.	Le texte ne contient pas d'introduction.
L'ordre des idées est logique.	L'ordre des idées manque parfois de logique.	L'ordre des idées manque de logique.
Les idées sont liées entre elles par des organisateurs textuels bien choisis.	Certaines idées sont liées entre elles par des organisateurs textuels.	Les idées ne sont pas liées entre elles par des organisateurs textuels.
La conclusion résume bien les idées du texte et/ou fait réfléchir sur le sujet.	La conclusion ne résume pas bien les idées du texte et/ou ne fait pas réfléchir sur le sujet.	Le texte ne contient pas de conclusion.
Les caractéristiques du genre de texte sont respectées.	Certaines caractéristiques du genre de texte sont respectées.	Les caractéristiques du genre de texte sont peu respectées.

Fiche d'analyse de texte pour le choix de mots

Le texte 5 étoiles	Le texte 3 étoiles	Le texte 1 étoile
Le vocabulaire est riche, intéressant et/ou original.	Le vocabulaire est simple. L'auteur utilise parfois un vocabulaire riche, mais de façon inadéquate.	Le vocabulaire est limité et/ou incorrect.
Le vocabulaire est spécifiquement relié au sujet.	Le vocabulaire est généralement relié au sujet.	Le vocabulaire est peu relié au sujet.
Le texte contient des verbes qui expriment des actions, et des noms précis et spécifiques.	Le texte contient des verbes plus ou moins variés et des noms génériques.	Le texte contient des verbes et des noms imprécis et/ou mal utilisés.
Le texte est exempt de répétitions.	Le texte contient certaines répétitions.	Le texte contient plusieurs répétitions.
Le texte contient des mots ou des expressions au sens figuré.	Le texte contient quelques mots ou expressions au sens figuré.	Le texte ne contient pas de mot ou d'expression au sens figuré.
Le vocabulaire est adapté à l'intention, aux destinataires et au genre de texte.	Le vocabulaire est plus ou moins adapté à l'intention, aux destinataires et au genre de texte.	Le vocabulaire est peu adapté à l'intention, aux destinataires et au genre de texte.

Fiche d'analyse de texte pour la fluidité des phrases

Le texte 5 étoiles	Le texte 3 étoiles	Le texte 1 étoile
Le texte se lit aisément, avec fluidité.	Le texte se lit de façon un peu mécanique; il faut relire certains passages pour bien comprendre.	Le texte se lit difficilement et doit être relu pour être compris.
Les phrases sont de longueurs variées.	Plusieurs phrases sont de même longueur.	La plupart des phrases sont de même longueur.
Le texte contient une variété de phrases simples et complexes.	Le texte contient surtout des phrases simples.	Le texte contient seulement des phrases simples ou incomplètes.
Le texte contient une variété de types et de formes de phrases (p. ex., déclarative, interrogative, négative).	Le texte contient peu de variété dans les types et les formes de phrases (p. ex., déclarative, interrogative, négative).	Le texte ne contient pas de variété dans les types et les formes de phrases (p. ex., déclarative, interrogative, négative).
Il est facile de lire ce texte à haute voix avec expression.	Il est plus ou moins facile de lire ce texte à haute voix avec expression.	Il est difficile de lire ce texte à haute voix. Il ne permet qu'une lecture saccadée.
Les phrases sont liées entre elles par des marqueurs de relation bien choisis.	Certaines phrases sont liées entre elles par des marqueurs de relation.	Les phrases ne sont pas liées entre elles.

Fiche d'analyse de texte pour le style

Le texte 5 étoiles	Le texte 3 étoiles	Le texte 1 étoile
L'auteur cible bien son intention et son destinataire. Le lecteur ou la lectrice se sent directement interpellé par le texte.	L'auteur cible son intention et son destinataire de façon générale. Le lecteur ou la lectrice se sent plus ou moins interpellé par le texte.	L'auteur ne cible pas bien son intention et son destinataire. Le lecteur ou la lectrice ne se sent pas interpellé par le texte.
Le texte contient des figures de style.	Le texte contient quelques figures de style.	Le texte ne contient pas de figure de style.
L'auteur laisse transparaître son enthousiasme pour le sujet.	L'auteur laisse transparaître un certain enthousiasme pour le sujet.	L'auteur laisse transparaître peu d'enthousiasme pour le sujet.
L'auteur révèle son opinion et son engagement pour le sujet de façon évidente.	L'auteur révèle son opinion et son engagement pour le sujet de façon vague.	L'auteur ne révèle pas son opinion et son engagement pour le sujet.
Le texte suscite des émotions.	Le texte suscite peu d'émotions.	Le texte ne suscite pas d'émotion.

Fiche d'analyse de texte pour les conventions linguistiques

Le texte 5 étoiles selon l'année d'études	Le texte 3 étoiles selon l'année d'études	Le texte 1 étoile selon l'année d'études
Le texte contient très peu d'erreurs de conventions linguistiques, ce qui le rend facile à lire.	Le texte contient des erreurs de conventions linguistiques qui peuvent distraire le lecteur ou la lectrice.	Le texte contient beaucoup d'erreurs de conventions linguistiques, ce qui le rend difficile à lire.
Les mots sont bien orthographiés.	Certains mots sont mal orthographiés.	La plupart des mots sont mal orthographiés.
Les règles d'accord sont appliquées.	Certaines règles d'accord ne sont pas appliquées.	La plupart des règles d'accord ne sont pas appliquées.
Les phrases sont bien construites.	Certaines phrases ne sont pas bien construites.	La plupart des phrases ne sont pas bien construites ou sont incomplètes.
La ponctuation est bien utilisée.	La ponctuation n'est pas toujours bien utilisée.	La ponctuation est rarement bien utilisée ou est absente.
Les majuscules sont employées correctement.	Les majuscules ne sont pas toujours employées correctement.	Les majuscules sont souvent mal employées ou sont absentes.

Remarque : De façon générale, cette fiche d'analyse devrait surtout servir à analyser des textes d'élèves, car les textes publiés par une maison d'édition ne devraient pas contenir d'erreurs de conventions linguistiques, à moins que ce soit un choix de l'auteur

Fiche d'analyse de texte pour la présentation

Le texte 5 étoiles	Le texte 3 étoiles	Le texte 1 étoile
L'apparence générale du texte est attrayante, facilite la lecture et donne le goût de le lire.	L'apparence générale du texte est plus ou moins attrayante, mais ne nuit pas à la lecture.	L'apparence générale du texte n'est pas attrayante, rend la lecture difficile et donne peu le goût de le lire.
La mise en page est bien aérée (p. ex., marge; espace entre les mots, les lignes et les paragraphes), ce qui rend la lecture facile.	La mise en page est plus ou moins aérée (p. ex., marge; espace entre les mots, les lignes et les paragraphes), ce qui rend la lecture parfois difficile.	La mise en page est dense et serrée (p. ex., marge; espace entre les mots, les lignes et les paragraphes), ce qui rend la lecture difficile.
La présentation respecte les caractéristiques du genre de texte.	La présentation respecte certaines caractéristiques du genre de texte.	La présentation respecte peu les caractéristiques du genre de texte.
Le format d'écriture (p. ex., calligraphie, police) est lisible.	Le format d'écriture (p. ex., calligraphie, police) est parfois difficile à lire.	Le format d'écriture (p. ex., calligraphie, police) rend le texte difficile à lire.
Les éléments d'organisation (p. ex., titre, sous-titres, puces, numéros) sont utilisés efficacement.	Les éléments d'organisation (p. ex., titre, sous-titres, puces, numéros) ne sont pas toujours utilisés efficacement.	Les éléments d'organisation (p. ex., titre, sous-titres, puces, numéros) sont peu utilisés ou sont absents.
Des éléments visuels (p. ex., illustrations, photos, tableaux, schémas, variété dans la grosseur et le type de caractères) appuient efficacement le texte.	Certains éléments visuels (p. ex., illustrations, photos, tableaux, schémas, variété dans la grosseur et le type de caractères) appuient le texte.	Très peu d'éléments visuels (p. ex., illustrations, photos, tableaux, schémas, variété dans la grosseur et le type de caractères) appuient le texte.

Annexe D : Fiche d'appréciation d'un texte

Les critères d'un texte 5 étoiles

Les idées

Le message est clair.

- Le texte contient un sujet.
- Les idées secondaires sont liées à l'idée principale de chaque paragraphe.
- Les détails sont captivants et en quantité suffisante.
- Le sujet est bien compris par l'auteur.

La structure

L'organisation est cohérente.

- L'introduction donne le goût de lire le texte.
- Les idées sont en ordre logique.
- Les organisateurs textuels sont bien choisis.
- La conclusion résume bien et/ou fait réfléchir.
- La structure correspond au genre de texte.

Le choix de mots

Le vocabulaire est intéressant, original et varié.

- Les mots sont reliés au sujet.
- Les verbes sont variés et bien choisis. ABC
- Les mots font voir des images.
- Le vocabulaire est approprié à l'intention d'écriture et aux destinataires.

La fluidité des phrases

Le texte a du rythme.

- Les phrases sont de longueurs différentes.
- Les phrases sont de types et de formes variés.
- Le texte est agréable à entendre.

Le style

Le texte crée une réaction.

- Le texte est un coup de cœur.
- Le texte éveille des émotions.
- Le texte contient des figures de style.

Les conventions linguistiques

Le texte se lit bien.

- Les phrases sont bien construites.
- La ponctuation et les majuscules sont bien utilisées.
- Les mots sont bien orthographiés.
- Les règles d'accord sont appliquées.

La présentation

L'apparence du texte donne le goût de le lire.

- La mise en page rend le texte facile à lire.
- Les caractéristiques du genre de texte sont respectées.
- Les éléments d'organisation sont bien utilisés.
- Les illustrations sont bien choisies.

Le processus d'écriture et l'acte d'écrire

Les projets d'écriture placent l'élève dans des situations de rédaction authentiques et motivantes où il ou elle peut traduire ses idées, ses sentiments et son point de vue. L'élaboration d'un texte doit suivre un processus qui permet à l'élève de se concentrer sur une tâche à la fois, par exemple planifier son projet, rédiger son ébauche ou réviser son texte. L'élève aura appris au cycle primaire à planifier ses projets d'écriture avant de se mettre à rédiger. Au cycle moyen, les textes que les élèves sont appelés à produire sont l'occasion de pousser plus loin l'expérimentation du processus d'écriture.

Fascicule 4

L'enseignante ou l'enseignant du cycle moyen enseigne aux élèves les stratégies d'écriture et les éléments d'écriture associés à chaque étape du processus. Il ou elle incite ensuite les élèves à recourir à ceux-ci pour planifier, rédiger, réviser, corriger et publier leurs textes. Les stratégies et les éléments d'écriture se rattachant à chacune des étapes du processus d'écriture sont enseignés explicitement, au besoin (voir le fascicule 4, figure 8, p. 25). Une évaluation diagnostique est alors nécessaire, puisqu'ils peuvent avoir été enseignés et expérimentés au cours d'une année d'études précédente. Lorsque c'est le cas, la stratégie ou l'élément d'écriture peut faire l'objet d'une minileçon, d'activités de consolidation ou de séances d'écriture guidée selon les besoins d'apprentissage du groupe classe ou d'un groupe d'élèves.

Il convient à cette étape de reconnaître la difficulté d'intégrer l'enseignement des notions de grammaire aux projets d'écriture, ces moments d'apprentissage ayant tendance à rompre l'engouement que suscitent ces projets auprès des élèves. L'intégration est toutefois pertinente et même souhaitable lorsque la notion est en lien direct avec le genre de texte à écrire. Tel serait par exemple le cas de la construction de la phrase de type impérative ou de la phrase infinitive dans le contexte de la production d'une recette ou d'un plan de montage.

En pratique, il faut tenter de rapprocher les moments d'apprentissage systématique et de suivi des situations de production de manière à favoriser le transfert des connaissances grammaticales. Pour la même raison, on recommande aux enseignants de planifier les projets d'écriture dans le prolongement des projets de lecture, les genres de textes à lire et à écrire étant les mêmes pour chaque année d'études.

« Nos garçons, plus centrés sur le « pourquoi », négligent souvent le « comment ». Nous devons les aider en faisant des liens entre ces deux questions, accepter qu'ils puissent avoir une approche différente, les sensibiliser aux stratégies d'apprentissage... »
(Lemery, Les garçons à l'école, p. 29)

La figure 12 présente un sommaire des stratégies à enseigner et des éléments d'écriture à explorer à chaque étape du processus d'écriture.

Figure 12 : Les stratégies et les éléments d'écriture dans le processus d'écriture

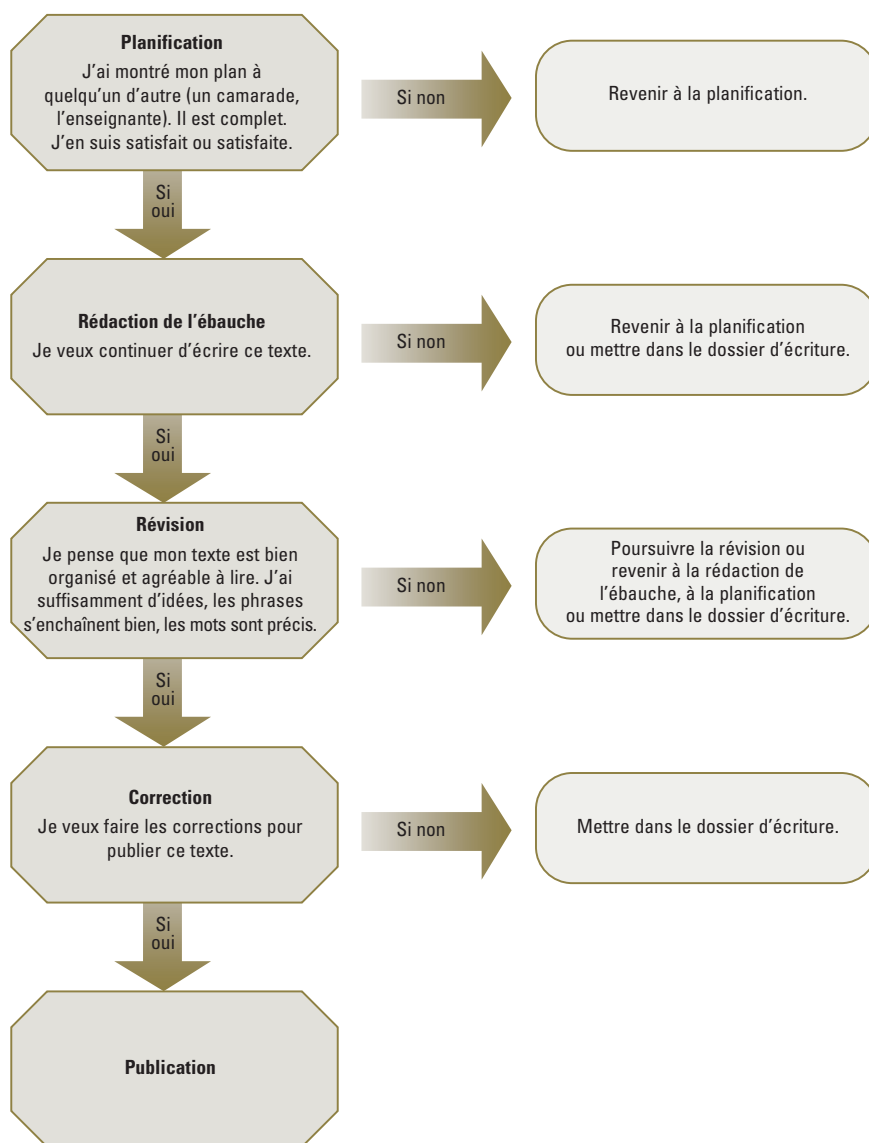
Les étapes du processus d'écriture	Les stratégies d'écriture	Les éléments d'écriture
La planification	<ul style="list-style-type: none"> • Cibler l'intention d'écriture et les destinataires • Activer ses connaissances antérieures • Rechercher des informations • Dresser un plan 	<ul style="list-style-type: none"> • Idées • Structure
La rédaction de l'ébauche	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en texte ses idées 	<ul style="list-style-type: none"> • Idées • Structure • Choix de mots • Fluidité des phrases • Style
La révision	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier l'organisation du texte • Enrichir le texte 	<ul style="list-style-type: none"> • Idées • Structure • Choix de mots • Fluidité des phrases • Style
La correction	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier la grammaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Conventions linguistiques
La publication	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer la version finale du texte 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation

On recommande aux enseignants d'élaborer avec les élèves les référentiels des stratégies d'écriture dont ils feront usage en classe en s'inspirant des modèles présentés plus loin. Les étapes du comment sont présentées à titre de suggestions pour guider les enseignants dans le modelage de la stratégie ciblée. Il est entendu que ces étapes peuvent en tout temps être modifiées ou reformulées pour mieux répondre aux besoins du groupe classe ou servir un projet d'écriture particulier. Le choix de la stratégie et le temps d'enseignement qui y est consacré dépendent des besoins d'apprentissage du groupe classe et des besoins particuliers des élèves.

Pour un gabarit de la démarche de l'enseignement explicite d'une stratégie, visiter le site atelier.on.ca et consulter le module Communication orale, puis l'onglet « Documents à imprimer ».

Les étapes du processus d'écriture sont enseignées et appliquées dans l'ordre logique de l'acte d'écrire. Cependant, il est important de rendre évident aux yeux de l'élève le mouvement de va-et-vient entre les étapes du processus d'écriture. Comme le suggère la figure 13, il ou elle passe certes d'une étape à l'autre, mais pourra tout aussi bien retourner en arrière pour vérifier le traitement d'un élément d'écriture ou résoudre un problème particulier. L'élève prendra aussi conscience du fait que bon nombre de ses écrits ne sont pas travaillés en profondeur et restent à l'état d'ébauche comme les entrées de son journal personnel.

Figure 13 : Les étapes du processus d'écriture



Pour chaque projet d'écriture, il est souhaitable de demander aux élèves d'enregistrer dans un tableau conçu à cet effet des données d'information qui font état de leur cheminement à travers le processus d'écriture. L'enseignante ou l'enseignant qui instaure cette pratique dans sa classe saura en tout temps où en est chaque élève dans son projet d'écriture. Les annexes A-1 et A-2 aux pages 125-126 sont des exemples de ces outils de gestion et d'évaluation pour les projets d'écriture.

Fascicule 6

Les pages qui suivent décrivent en détail chaque étape du processus d'écriture et les stratégies et les éléments d'écriture s'y rattachant. De plus, elles fournissent des pistes pédagogiques utiles à l'enseignement de ce processus. Cette présentation du processus d'écriture est suivie de quelques exemples d'exploitation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Les TIC jouent un rôle important et positif dans l'apprentissage de l'écriture pour chaque élève du cycle moyen. Elles permettent de diversifier les modalités de réalisation des travaux d'écriture et donc de mieux répondre aux besoins des élèves, incluant les élèves ayant des besoins particuliers. (Voir aussi le fascicule 6, L'exploitation des outils informatiques et d'Internet en lecture, p. 85.)

D'après le Rapport...

« L'intégration des technologies à l'école est indispensable afin d'offrir aux élèves un milieu d'apprentissage stimulant et pour mettre en valeur les compétences dont ils auront besoin pour vivre à l'ère numérique. »

(Table ronde des experts en littératie, décembre 2004, p. 26)

La planification

La planification est le point de départ d'une production écrite, le moment où le rédacteur ou la rédactrice cerne son sujet, définit son intention d'écriture, cible ses destinataires et choisit le genre de texte qui lui permettra d'atteindre ses objectifs.

La planification proprement dite se déroule en deux temps. Dans un premier temps, l'élève génère des idées en activant ses connaissances antérieures et en faisant au besoin une recherche d'information sur le sujet à traiter. Dans un deuxième temps, il ou elle cherche à définir et à formuler les idées principales à développer puis les organise. L'enseignante ou l'enseignant consacre avec les élèves le temps nécessaire à la planification de leurs projets d'écriture de manière à ce qu'ils aient en main tous les éléments dont ils ont besoin pour se lancer dans la rédaction de leur ébauche.

La figure 14 présente le questionnement du rédacteur ou de la rédactrice à l'étape de la planification.

Figure 14 : Questionnement à l'étape de la planification

Éléments de réflexion	Questionnement
Intention d'écriture	Quel est mon objectif? Est-ce que je veux <ul style="list-style-type: none">• décrire (p. ex., un être, une chose, des actions)?• raconter (p. ex., une histoire imaginaire, des événements qui sont arrivés)?• expliquer (p. ex., la cause d'un phénomène, un procédé de fabrication)?• inciter (p. ex., dire comment faire quelque chose ou comment agir)?• créer ou divertir avec les mots (p. ex., écrire un poème)?
Destinataires	Qui va lire mon texte? Est-ce que ce sont <ul style="list-style-type: none">• de jeunes enfants?• des jeunes de mon âge?• des adultes? (Je dois tenir compte de leur bagage de connaissances.)
Connaissance du sujet et du genre de texte	Qu'est-ce que je sais de ce sujet? <ul style="list-style-type: none">• Qu'est-ce qu'il évoque dans mon esprit?• Est-ce que je pourrais en parler facilement (p. ex., décrire, raconter, expliquer)? Quel genre de texte va le mieux convenir compte tenu de mon intention d'écriture et de mes destinataires? <ul style="list-style-type: none">• Qu'est-ce que je sais de ce genre de texte?• Quelles sont ses caractéristiques?

Éléments d'écriture

Les éléments d'écriture à explorer à l'étape de la planification sont les idées et la structure. Les idées doivent se rapporter directement au sujet et être organisées dans un plan qui reflète la structure générale et les caractéristiques dominantes du genre de texte à écrire. Pour orienter l'attention des élèves sur ces éléments d'écriture, l'enseignante ou l'enseignant

- rappelle le développement des idées des textes déjà exploités en lecture;
- évoque des textes du même genre étudiés en lecture dans le but d'en revoir la structure;
- invite les élèves à consulter d'autres sources d'information au besoin (p. ex., un pair, un livre, Internet).

Par la suite, l'enseignante ou l'enseignant guide la réflexion de l'élève qui planifie son projet d'écriture en posant des questions telles que :

- Pour les idées
 - Est-ce que tu connais bien le sujet que tu veux traiter?
 - As-tu besoin de faire une recherche d'information? Quels autres renseignements ou quelles autres données te seraient utiles?
 - Est-ce que les idées auxquelles tu penses traitent bien du sujet?
 - As-tu suffisamment d'idées pour écrire ton texte?
 - As-tu trouvé des détails intéressants pour appuyer le sujet de ton texte?
- Pour la structure
 - Est-ce que ton plan convient compte tenu de ton intention d'écriture et de tes destinataires?
 - As-tu tenu compte du genre de texte à rédiger en dressant ton plan?
 - Comment as-tu divisé ton texte? As-tu un début, un milieu et une fin?
 - Comment as-tu capté l'intérêt dans l'introduction?
 - Est-ce que tes idées sont organisées logiquement?

Stratégies d'écriture

Les stratégies utilisées à l'étape de la planification d'un projet d'écriture sont les suivantes Cibler l'intention d'écriture et les destinataires, Activer ses connaissances antérieures, Rechercher des informations et Dresser un plan. Les figures 15 à 18 présentent les référentiels dont les enseignants peuvent s'inspirer pour enseigner explicitement ces stratégies aux élèves.

Figure 15 : Stratégie d'écriture – Étape de la planification Cibler l'intention d'écriture et les destinataires

Quoi (Que veut dire cibler l'intention d'écriture et les destinataires?)	Déterminer pourquoi et pour qui écrire.
Pourquoi (Pourquoi cibler l'intention d'écriture et les destinataires?)	Cibler l'intention d'écriture et les destinataires me permet : <ul style="list-style-type: none">• de choisir une forme de discours et un genre de texte appropriés;• d'adapter le contenu de mon texte.

<p>Comment</p> <p>(Quelle démarche utilises-tu pour cibler l'intention d'écriture et les destinataires?)</p>	<p>Je me demande « Est-ce que je veux décrire, raconter, inciter, expliquer ou divertir? ».</p> <p>J'imagine mes destinataires (p. ex., leur âge, leur bagage de connaissances).</p> <p>Je choisis le genre de texte qui convient à mon intention d'écriture et à mes destinataires.</p>
<p>Quand</p> <p>(Quand cibles-tu l'intention d'écriture et les destinataires?)</p>	<p>Je cible l'intention d'écriture et les destinataires à l'étape de la planification.</p>

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Figure 16 : Stratégie d'écriture – Étape de la planification Activer ses connaissances antérieures

<p>Quoi</p> <p>(Que veut dire activer ses connaissances antérieures?)</p>	<p>Faire des liens entre le sujet, le genre de texte à rédiger et ses connaissances.</p>
<p>Pourquoi</p> <p>(Pourquoi activer ses connaissances antérieures?)</p>	<p>Activer mes connaissances antérieures me permet de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • me rappeler mes expériences similaires; • m'engager davantage dans la tâche d'écriture; • trouver des idées.
<p>Comment</p> <p>(Quelle démarche utilises-tu pour activer tes connaissances antérieures?)</p>	<p>Je me demande :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que je connais sur le sujet? • Qu'est-ce que je connais sur le genre de texte à écrire? <p>Je réfléchis à ce que j'ai déjà vu, lu, écrit, entendu ou vécu.</p> <p>Je prends en note mes idées.</p> <p>Je fais des liens entre ce que je dois écrire et mes connaissances.</p>
<p>Quand</p> <p>(Quand actives-tu tes connaissances antérieures?)</p>	<p>J'active mes connaissances antérieures tout au long du processus d'écriture.</p>

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Figure 17 : Stratégie d'écriture – Étape de la planification Rechercher des informations

<p>Quoi</p> <p>(Que veut dire rechercher des informations?)</p>	<p>Consulter plusieurs sources d'information pour explorer un sujet.</p>
---	--

Pourquoi (Pourquoi rechercher des informations?)	Rechercher des informations me permet de : <ul style="list-style-type: none"> • m'approprier le vocabulaire et les concepts qui se rattachent au sujet; • développer des idées plus riches et plus complexes.
Comment (Quelle démarche utilises-tu pour rechercher des informations?)	J'active mes connaissances antérieures. Je me demande ce que je veux savoir de plus. Je consulte des ressources variées, des experts ou mes pairs pour trouver des informations. Je prends en note les informations de façon continue.
Quand (Quand recherches-tu des informations?)	Je recherche des informations à l'étape de la planification, chaque fois que j'ai besoin d'approfondir un sujet.

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Figure 18 : Stratégie d'écriture – Étape de la planification Dresser un plan

Quoi (Que veut dire dresser un plan?)	Sélectionner et organiser ses idées.
Pourquoi (Pourquoi dresser un plan?)	Dresser un plan me permet de : <ul style="list-style-type: none"> • déterminer les idées à développer; • décider de l'ordre de présentation des idées; • rédiger plus facilement mon ébauche.
Comment (Quelle démarche utilises-tu pour dresser un plan?)	Je relis mes notes. Je regroupe les idées et les informations semblables. Je sélectionne les idées que je veux garder. J'organise les idées principales et secondaires retenues (p. ex., dans un outil organisationnel). Je choisis l'ordre de présentation de mes idées. Je m'assure que mon plan respecte le genre de texte choisi, mon intention d'écriture et mes destinataires.
Quand (Quand dresses-tu un plan?)	Je dresse un plan à l'étape de la planification.

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Pistes pédagogiques pour aider les élèves à planifier leur projet d'écriture

Les activités de préécriture sont nombreuses et servent une diversité de besoins d'apprentissage. Certaines activités, présentées ci-après, aident les élèves à générer des idées en faisant émerger leurs souvenirs, d'autres les incitent à faire le point sur leurs connaissances et à mieux cibler leurs recherches d'information, et d'autres encore aident les élèves à organiser leurs idées et les familiarisent avec l'utilisation d'outils organisationnels.

Des activités pour générer des idées

Toute expérience de vie donne naissance à des idées, mais les élèves ne sont pas forcément conscients de cela. Les activités ci-après aident les élèves à mettre en valeur leurs idées et à les partager.

D'où viennent les idées?

L'enseignante ou l'enseignant peut écrire cette question au centre du bloc de conférence et recueillir toutes les propositions des élèves. La figure 19 est un outil bâti avec les élèves pour énumérer diverses situations authentiques qui permettent de générer des idées. Des idées y sont régulièrement ajoutées afin de maintenir un niveau de motivation élevé. Le référentiel peut être affiché dans la classe ou reproduit et distribué aux élèves qui le garderont dans leur dossier d'écriture.

Figure 19 : D'où viennent les idées?

De la vie de tous les jours :

- participation à un spectacle, une activité sportive, une activité parascolaire
- expériences de voyage
- émotions (p. ex., peurs, joies)
- souvenirs (p. ex., photos, vidéo, traditions familiales, objets)
- entrevue avec un membre de ta famille
- carnet d'écriture
- rêves
- imagination
- questionnements personnels

Des textes :

- lecture personnelle
- relecture d'un texte
- affiche

Du monde :

- bulletins de nouvelles
- radio, musique
- réflexions sur des questions sociales
- entrevue avec un professionnel, un membre de la communauté
- observations scientifiques

Le carnet d'écriture

Les écrivains portent souvent sur eux un carnet dans lequel ils recueillent des faits, des réflexions ou des observations pouvant être utiles à leurs projets d'écriture. Le carnet d'écriture de l'élève a la même fonction. L'élève y rassemble ses observations, ses émotions, ses souvenirs, ses réflexions sur le monde, des listes de mots intéressants lus ou entendus, bref, tout ce qui peut appuyer sa réflexion personnelle ou ses projets d'écriture. Croquis, photos, listes, petits objets peuvent aussi y figurer et accompagneront les mots de page en page et nourriront son imaginaire. L'enseignante ou l'enseignant peut aider les élèves à s'adonner à cette activité en proposant des sujets qui peuvent motiver l'écriture d'une entrée dans leur carnet. Des exemples sont présentés à la figure 20.

Figure 20 : Exemples de sujets pouvant motiver l'écriture dans le carnet d'écriture

- Mon frère ou ma sœur
- Mon repas préféré
- Le ski
- L'amitié
- Les saisons
- La plage
- Mes droits
- Mes rêves
- Mes émotions
- Mon passe-temps préféré
- Mes chansons préférées
- Mes goûts
- Le changement
- Un fait divers
- Une rencontre
- Portrait d'un ami ou d'une amie
- Portrait d'un personnage
- Le palmarès des dix meilleurs...
- Le meilleur moment de la journée
- Les objets que je garde précieusement
- Ce que je ferais à la campagne, à la ville
- Prendre une initiative
- Prendre une décision difficile
- Prendre note d'un renseignement précis ou d'une information utile
- Essayer autre chose
- Faire le croquis d'un objet, d'un paysage, d'une personne, etc.
- Les mots que j'aime
- Les mots que je déteste
- Une belle phrase, une belle idée
- Ce que je pense d'un événement
- Mes réflexions sur l'amitié, l'injustice, la pauvreté, etc.

Le format du carnet devrait permettre l'écriture d'un grand nombre d'idées et le collage de petits objets. On suggère aux élèves d'écrire sur la page de droite et de réserver celle de gauche pour des ajouts ou des modifications qu'ils pourraient avoir envie de faire plus tard en relisant leur carnet (p. ex., jumeler des idées, associer un mot à son contraire ou une idée à une autre).

« De notre expérience personnelle viennent les idées, notre sens de ce qui est important et de ce qui vaut la peine d'être partagé. »
(Spandel, 2005, p. 151, traduction libre)

« Le carnet d'écriture permet de vivre comme un écrivain, pas seulement à l'école pendant les séances d'écriture, mais partout et à tout moment. »
(Fletcher, cité par Fountas et Pinnell, 2001, p. 424, traduction libre)

L'usage du carnet d'écriture commence idéalement dès le début de l'année scolaire. L'enseignante ou l'enseignant :

- explique aux élèves à quoi sert le carnet d'écriture et ce qui distingue le carnet d'écriture du journal personnel (voir la figure 21);
- modèle devant les élèves la tenue du carnet (p. ex., peut présenter l'ajout d'une entrée);
- partage régulièrement les entrées de son carnet d'écriture afin d'amener les élèves à imaginer les possibilités d'exploitation de leur carnet;
- exploite les situations de lecture aux élèves et de lecture partagée pour inciter la création d'entrées dans le carnet;
- encourage les élèves à écrire dans leur carnet tous les jours à l'école et tous les soirs à la maison (p. ex., leur suggère de créer une nouvelle liste, d'associer d'autres idées à celles déjà exprimées dans le carnet) afin de rassembler un large éventail d'idées dans lequel ils pourront puiser au moment de planifier un projet ou de rédiger un texte;
- incite les élèves à lire leur carnet pour prendre conscience des thèmes qui y reviennent le plus souvent et qui peuvent être source d'inspiration en situation de production de textes.

Figure 21 : Distinguer le carnet d'écriture du journal personnel

Le carnet d'écriture	Le journal personnel
<p>Dans un carnet d'écriture, on choisit une idée signifiante et on note tout ce qui vient à l'esprit à l'évocation de cette idée : mots descriptifs, techniques, poétiques, exprimant une émotion, chiffres, questions, etc.</p> <p>Exemple :</p> <p>De l'école à la maison en autobus :</p> <p>nuageux sombre neige très blanche froid arbres morts 20 km fatigué bruyant très loin endormi... aïe! et si mon ami ne m'avait pas réveillé?</p>	<p>Dans un journal personnel, on détaille un événement, souvent en ordre chronologique.</p> <p>Exemple :</p> <p>Le mardi 14 janvier</p> <p>Cher journal,</p> <p>Hier, lorsque je suis retourné à la maison en autobus, j'étais si fatigué que je me suis endormi contre la fenêtre. Mon ami s'en est aperçu et il a été assez gentil de me réveiller avant mon arrêt!</p>

L'écriture spontanée

L'écriture spontanée est une activité de préécriture qui consiste à écrire sans arrêt pendant un court laps de temps en donnant libre cours à sa pensée, sans effacer ou réviser ce que l'on écrit. En exploitant régulièrement cette activité, l'enseignante ou l'enseignant aide les élèves à générer des idées, à se rendre compte qu'ils ont des connaissances et des expériences sur une variété de sujets et à développer une certaine aisance en écriture. Les élèves et les enseignants participent en même temps à cette activité en écrivant sur un sujet ou à partir d'une mise en situation en lien avec le thème à l'étude et selon leur propre intention d'écriture. Les sujets et les mises en situation doivent permettre à l'élève de puiser dans ses souvenirs ou dans ses connaissances antérieures pour écrire.

Exemples de sujets et de mises en situation

Sujets

- Les sons que j'aime entendre.
- À l'ère médiévale, j'aurais aimé être...
- Le sport que je rêve de pratiquer.
- Je me prépare à partir en camping.
- Les inventions qui me facilitent la vie.
- Si j'étais une étoile de la chanson...
- Mes animaux préférés.

Mises en situation

- J'adore lorsque mon grand-père vient nous visiter, car nous avons beaucoup de plaisir ensemble. Malheureusement, il demeure très loin et ne peut venir plus d'une fois par année. Écris au sujet d'une personne extraordinaire dans ta famille.
- Je n'aime pas nettoyer ma chambre. Ma mère dit que c'est un vrai désastre mes vêtements sont partout, sur la chaise, sous le lit. Par contre, je suis capable de retrouver tout ce que je cherche. Écris au sujet de ta chambre.
- Je suis allé au magasin l'autre jour pour acheter un cadeau à mon ami. Lorsque j'ai reçu la monnaie de la caissière, je me suis aperçu qu'il y avait quelque chose d'écrit sur un des billets. Écris au sujet de ce qui est écrit sur ce billet.

Le cercle des idées

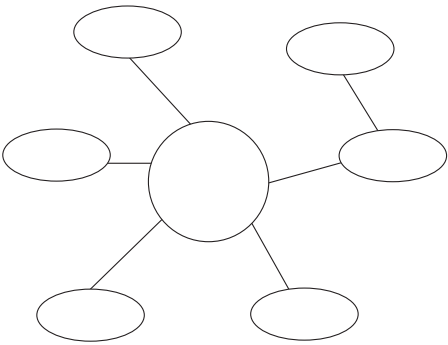
Cette courte activité suscite le partage des connaissances sur un sujet. Le travail en petits groupes et le recours à une carte de droit de parole qui passe d'un élève à l'autre entraînent tous les élèves à participer, ce qui permet d'entendre ceux qui s'expriment peu en grand groupe ou qui sont réticents à le faire. L'activité permet aussi à l'enseignante ou à l'enseignant d'évaluer la connaissance que les élèves ont d'un sujet, de suggérer des recherches d'information ciblées ou de planifier des lectures sur le sujet. L'activité se déroule comme suit.

L'enseignante ou l'enseignant :

- forme de petits groupes et annonce le sujet du partage sous la forme d'une question (p. ex., Que savez-vous des civilisations anciennes?);
- remet à chaque groupe une carte de droit de parole (petit carton préparé au préalable sur lequel est inscrit « Droit de parole ») en expliquant à quoi elle va servir;
- explique aux élèves l'activité :
 - il y aura deux tours de table;
 - l'élève qui a la carte de droit de parole a quinze secondes pour donner une information sur le sujet posé avant de passer la carte à l'élève à sa droite qui donne une autre information sur le sujet et ainsi de suite jusqu'à ce que le premier tour de table soit complété (si l'élève n'a pas d'information, il ou elle doit en répéter une qui a déjà été donnée);
 - au deuxième tour de table, l'élève qui a le droit de parole peut à son choix donner une nouvelle information, poser une question à la ronde ou demander une clarification au sujet de ce qui a déjà été dit (une minute au plus est allouée par question/réponse);
- demande aux élèves de consigner les résultats de leur partage par écrit à la fin de l'activité.

Autres activités pour générer des idées

Remue-méninges	Écrire toutes les idées ou connaissances sur un sujet particulier.
Réflexion personnelle	Rappeler à sa conscience des souvenirs, des connaissances, des événements de l'actualité ou des expériences racontées par d'autres.
Discussion	Échanger des points de vue, questionner et se questionner, développer des arguments sur un sujet ou un thème (voir le fascicule 5, La discussion, p. 18).
Lecture (Collecte d'information)	Lire des textes traitant d'un sujet particulier et en extraire de l'information utile selon ses besoins.
Banque de mots	Écrire tous les mots connus sur un sujet ou un thème donné et les trier selon la classe à laquelle ils appartiennent (p. ex., nom, adjectif, verbe, adverbe). Sujet ou thème : Nom - Adjectif - Verbe - Adverbe

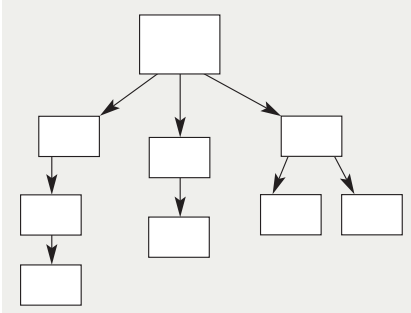
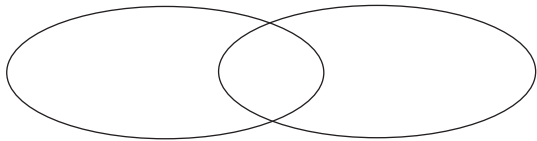
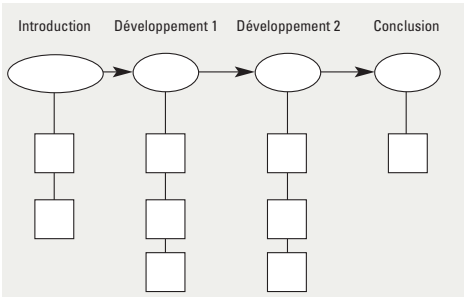
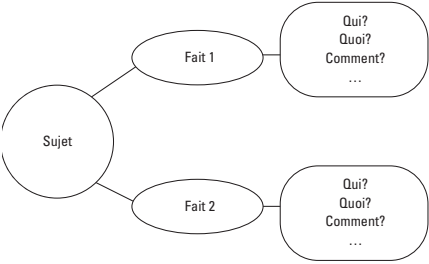
Constellation ou toile d'araignée	<p>Écrire des idées distinctes se rattachant à un thème ou un sujet donné, sans ordre précis.</p> 
Productions médiatiques et artistiques	Visionner un film ou un documentaire, écouter une émission radiophonique, une chanson ou une pièce musicale, examiner une affiche, une œuvre d'art, etc., pour se familiariser avec un sujet.
Improvisation	Faire une improvisation à partir d'une situation, d'un mot, d'un sujet ou d'un thème pour faire surgir des idées et créer un dialogue (voir le fascicule 5, L'improvisation, p. 37).
Illustration	Faire un dessin, un collage, prendre une photo afin de clarifier ses idées.
Imagerie mentale	Se faire des images dans la tête, à la manière d'un film, afin de préciser sa pensée ou voir une séquence d'événements.
Tableau SV (Ce que je Sais, ce que je Veux savoir)	Noter dans un tableau de ce que l'on sait sur un sujet pour déterminer ce que l'on a besoin de savoir.
Scénarimage	Visualiser une suite d'idées en faisant des croquis à la manière du découpage du scénario d'un film pour détailler des scènes successives.
Entrevue	Interviewer une personne à l'aide de questions préparées à l'avance afin d'étendre ses connaissances sur un sujet ou un thème (voir le fascicule 5, L'entrevue, p. 48).

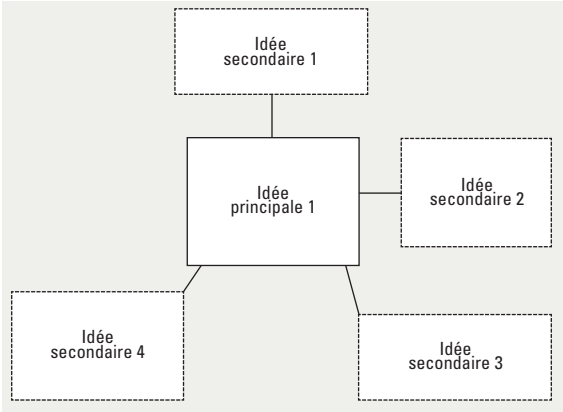
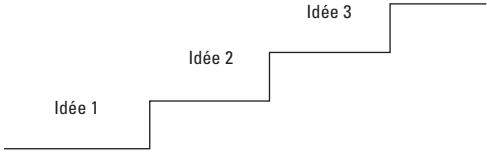
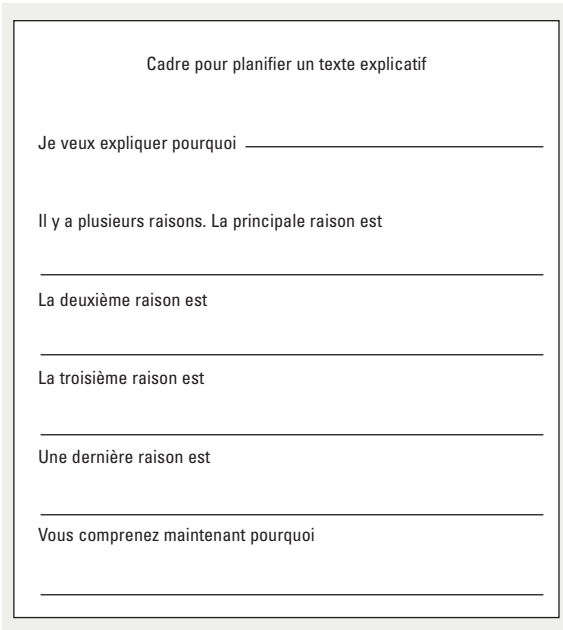
Fascicule 5

Des activités pour organiser les idées

Une fois ses idées rassemblées, l'élève doit prendre le temps de les évaluer, d'en faire une sélection et de les organiser. L'utilisation d'un outil organisationnel permet la création d'une charpente solide et facilite le déroulement de l'étape subséquente, soit la rédaction de l'ébauche. L'enseignante ou l'enseignant prévoit des séances d'écriture modelée, partagée et guidée pour entraîner les élèves à se servir de ces outils et les inciter à y recourir selon leurs besoins pour regrouper, distribuer, répartir ou classer leurs idées par catégories ou selon un ordre particulier. Le moment venu, l'enseignante ou l'enseignant guide chaque élève dans le choix de l'outil qui servira le mieux sa réflexion compte tenu du projet en cours et de son style d'apprentissage. La figure 22 présente quelques-uns de ces outils.

Figure 22 : Outils organisationnels

Outils	Descriptions
Diagramme en arbre (carte conceptuelle)	<p>Regrouper et classer par catégories les idées associées à un thème, un sujet ou un concept.</p> 
Diagramme de Venn	<p>Mettre en évidence des ressemblances, des différences et des points communs (p. ex., entre deux situations, deux notions).</p> 
Tableau séquentiel	<p>Écrire ses idées en ordre chronologique.</p> 
Diagramme de connexion	<p>Relier des faits à des personnes, à des endroits, à des objets ou à des événements.</p> 

Outils	Descriptions
Tableau sommaire	<p>Associer des idées secondaires à chaque idée principale.</p> 
Escalier des idées	<p>Déterminer l'ordre de présentation des idées à l'aide d'une série de marches.</p> 
<p>Cadre d'écriture</p> <p>Adapté de Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littérature, 2005, p. 24.</p>	<p>Écrire les idées retenues et leur enchaînement à l'aide d'un gabarit permettant de structurer le texte.</p> 

Pour des exemples de cadres de récit, visiter le site atelier.on.ca et consulter le module Lecture partagée, puis l'onglet « Documents à imprimer ».

La rédaction de l'ébauche

La rédaction de l'ébauche consiste à consigner au long, dans une suite de phrases, les idées se rapportant au sujet tout en respectant les caractéristiques du genre de texte à rédiger. Le rédacteur ou la rédactrice consulte fréquemment son plan de manière à s'en tenir à son sujet et aux idées retenues pour le traiter.

À cette étape du processus d'écriture, l'élève se concentre plus sur le contenu et la structure du message que sur la grammaire qui est analysée en détail au moment de la révision et de la correction du texte. On l'incite toutefois à appliquer les connaissances grammaticales ciblées et enseignées au préalable en faisant valoir que cet effort sera largement récompensé quand viendra le temps de réviser et de corriger le texte. L'élève rédige ses ébauches à double interligne afin de rendre possible l'insertion d'ajouts et de laisser des traces de ses modifications.

L'enseignante ou l'enseignant est à la disposition de l'élève qui apprend à rédiger pour lui rappeler, le cas échéant, son sujet, son intention d'écriture ou ses destinataires. Il ou elle guide aussi l'élève dans sa rédaction ou dissipe un doute sur une notion grammaticale, le choix d'un mot ou la pertinence d'une idée. À cette étape du processus, l'élève peut aussi consulter un pair pour surmonter un problème d'écriture et être en mesure de poursuivre son travail. Son ébauche rédigée, l'élève doit se demander si son texte forme un tout structuré et compréhensible compte tenu de son intention d'écriture, des destinataires et du genre de texte à écrire. Il ou elle passe selon le cas à l'étape de la révision ou retourne à la planification pour trouver d'autres idées.

Éléments d'écriture

À l'étape de la rédaction de l'ébauche, le rédacteur ou la rédactrice continue de se préoccuper des idées et de la structure du texte, mais commence aussi à s'attarder sur le choix de mots, la fluidité des phrases et le style. Ces éléments orientent sa rédaction en lui permettant de visualiser ou d'imaginer, pendant l'écriture, la suite de son texte. Son plan à portée de vue, l'élève doit développer les idées qui y sont retenues en composant des phrases de types et de formes variés qui sont liées les unes aux autres et d'où émerge un style personnel. Pour orienter l'attention des élèves sur ces éléments d'écriture, l'enseignante ou l'enseignant :

- leur rappelle les textes exploités en lecture pour souligner l'importance des idées, du choix des mots, de la construction des phrases et de l'expression ou du style de l'auteur;
- propose aux élèves de lire à haute voix son texte à un pair (p. ex., chaise de l'auteur, consultation).

Par la suite, l'enseignante ou l'enseignant guide la réflexion de l'élève qui rédige son projet d'écriture en posant des questions telles que :

- Pour les idées
 - Les idées principales et les détails que tu donnes reflètent-ils bien ton sujet?
 - Est-ce que tu traites d'un seul sujet?
- Pour la structure
 - Est-ce que tu suis ton plan?
 - Quelles sont les parties de ton texte?
 - Est-ce que le message de ton texte est en ordre logique?
 - La conclusion résume-t-elle bien le message que tu veux faire passer?
- Pour le choix de mots
 - Quels mots de ton texte font voir des images?
 - Quelles classes de mots as-tu choisies pour indiquer le temps, le lieu ou les descriptions?
- Pour la fluidité des phrases
 - Le texte se lit-il bien à haute voix?
 - Est-ce que les phrases s'enchaînent bien quand tu lis ton texte à haute voix?
- Pour le style
 - Les destinataires auront-ils le goût de lire ton texte jusqu'à la fin?
 - Qu'est-ce qu'il y a de spécial dans ton écriture des mots que tu aimes entendre, des mots qui s'entrechoquent, des rimes, une façon à toi de dire les choses?
 - Quelles émotions veux-tu susciter chez les destinataires?

Stratégie d'écriture

La principale préoccupation du rédacteur ou de la rédactrice à l'étape de la rédaction de l'ébauche est de Mettre en texte ses idées. La figure 23 présente le référentiel dont les enseignants peuvent s'inspirer pour enseigner explicitement cette stratégie aux élèves.

Figure 23 : Stratégie d'écriture – Étape de la rédaction de l'ébauche Mettre en texte ses idées

Quoi (Que veut dire mettre en texte ses idées?)	Développer ses idées pour écrire un texte.
Pourquoi (Pourquoi mettre en texte ses idées?)	Mettre en texte mes idées me permet : <ul style="list-style-type: none">• de laisser aller mon imagination et ma créativité;• d'expérimenter l'écriture d'un genre de texte que j'ai étudié en lecture;• de rédiger le texte selon mon plan.
Comment (Quelle démarche utilises-tu pour mettre en texte tes idées?)	Je me concentre à mettre mes idées en phrases. J'enchaîne les idées retenues. Je vérifie régulièrement mon plan pour : <ul style="list-style-type: none">• respecter la structure du genre de texte;• développer les idées. Je vérifie si toutes les idées du plan sont présentes dans mon ébauche : <ul style="list-style-type: none">• si non, je les ajoute;• si oui, je poursuis le processus.
Quand (Quand mets-tu en texte tes idées?)	Je mets en texte mes idées à l'étape de la rédaction de l'ébauche.

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Pistes pédagogiques pour aider les élèves à rédiger une ébauche

Le transfert des apprentissages en production écrite ne peut être laissé au hasard. Les exercices grammaticaux (phase d'exercisation et réinvestissement contrôlé, voir p. 27 et 28) favorisent précisément le transfert des acquis en situation de production. L'enseignante ou l'enseignant prépare une séquence d'exercices portant sur des notions déjà étudiées en profondeur en dehors des projets d'écriture et dont la connaissance est essentielle à sa réalisation. Les exercices les plus utiles à cette étape du processus d'écriture porteront sur des notions qui sont en lien direct avec le genre de texte à écrire. En donnant aux élèves l'occasion d'appliquer ces connaissances et ces habiletés en amont de la rédaction de l'ébauche, on augmente la probabilité de les voir les réinvestir quand ils rédigent.

Fascicule 6

Les quelques exemples d'exercices présentés ci-dessous et au fascicule 6 (voir Exercices pour travailler les notions de grammaire, p. 28) donnent une idée partielle du type d'activités possibles qui sont offertes aux enseignants. Il est conseillé de concevoir ou de trouver des exercices qui rendent les élèves actifs sur le plan cognitif. Il faut pour cette raison éviter les exercices construits à l'aide de phrases n'ayant aucun rapport les uns avec les autres ou ceux qui empêchent un raisonnement grammatical complet parce qu'ils donnent à l'avance, par le recours au caractère gras ou au soulignage, une partie de la réponse. Ajoutons que la diversité et le choix des textes à partir desquels sont réalisés les exercices sont déterminants pour la motivation des élèves.

Exercices de repérage avec contraintes et de production de textes

Les mots substitués

Identifier et encadrer dans le texte les mots substitués qui sont utilisés pour désigner un personnage ou une réalité.

En quête du sujet de la phrase

Encadrer les groupes nominaux et identifier ceux qui sont sujet de la phrase.

Changement de temps

Réécrire le texte à l'imparfait au lieu du présent.

Changement de ton

Transformer le texte en le réécrivant à l'impératif.

Compléter un portrait

Identifier les noms dans le texte et ajouter un adjectif pour chacun de façon à compléter le portrait (de l'animal, de la personne) en appliquant les règles d'accord de l'adjectif.

Texte à contraintes

Rédiger un paragraphe comportant cinq marqueurs de relation.

La révision

Réviser un texte consiste à le relire en se demandant si le texte se lit bien, s'il est compréhensible et cohérent, et en y apportant des améliorations à la lumière de ses lectures et des commentaires que d'autres personnes auront pu faire après l'avoir lu dans son entier.

L'élève du cycle moyen apprend à réviser ses textes à l'aide d'une grille de révision qui est adaptée à son année d'études et qui reflète les exigences à satisfaire pour ce qui est du projet d'écriture en cours, compte tenu de ce qui a été enseigné en classe. L'usage d'une grille de révision amène les élèves à morceler cette tâche et à revoir méthodiquement les principaux aspects sur lesquels ils doivent s'interroger pour améliorer leur texte. Les élèves vérifient la suffisance et la pertinence des idées, le degré de précision des mots, la cohérence et la clarté du texte, ainsi que la fluidité des phrases. Ce faisant, ils laissent transparaître leur personnalité, donc leur style.

On conseille aux enseignants d'une même école, voire d'un même conseil scolaire, de concevoir des grilles de révision génériques dans lesquelles sera utilisée la même terminologie et où sera reflétée la progression des connaissances et des habiletés grammaticales enseignées. Chaque enseignante ou enseignant pourra ensuite adapter ces grilles, par exemple modifier ou supprimer certains énoncés, selon ses objectifs d'enseignement ou l'évolution des apprentissages des élèves.

La révision est, avec la correction, le moment privilégié de mettre en pratique et de consolider les connaissances et les habiletés grammaticales des élèves. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est de fournir une rétroaction qui aidera l'élève à produire un texte de qualité. Celle-ci peut s'effectuer par des annotations qui portent autant sur le fond que sur la forme du texte. La figure 24 illustre une façon d'annoter la production d'un ou d'une élève. On remarquera que l'enseignante ou de l'enseignant donne des suggestions utiles à l'amélioration du texte.

Figure 24 : Exemple d'ébauche commentée par une enseignante ou un enseignant

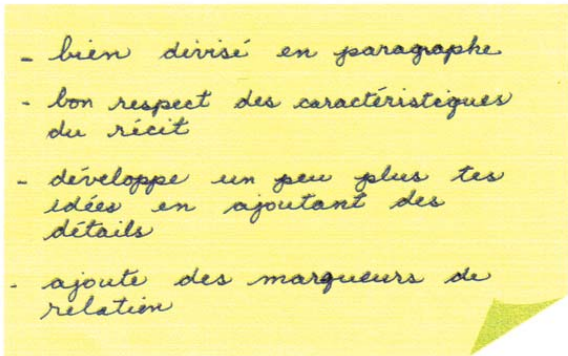
Partie camping!

Pendant l'été la famille Robichaud décide d'allé faire du camping à K.O.A

Éric et Pierre sautent dans l'auto et près à partir, Il parte a 8h00 am.

Il fit 9h00 et ils sont finalement, là les enfants si fatigué il cour à la Roulotte et se couche tout de suite. Il se lève très tôt et partent pour une marche. En marchent Éric vois un petit chien et cour après. Mais en courant il se trébuche sur une bûche et se case la jambe. Et il pleure très fort!

Son père le prend et cour à la roulotte pour aller chercher un bandage pour sa jambe. Et il retourne chez eu content.



- bien divisé en paragraphe.
- bon respect des caractéristiques du récit
- développe un peu plus tes idées en ajoutant des détails
- ajoute des marqueurs de relation

Texte tiré du document Le curriculum de l'Ontario – Copies types de la 1^{re} à la 8^e année Écriture, 1999, p. 50.

Sachant qu'une communication directe est plus efficace qu'une rétroaction écrite, la conférence individuelle avec les élèves permet un échange favorisant une réflexion plus approfondie et est encouragée. Les commentaires donnent à l'élève des indications qui guident sa révision. Ces commentaires amènent l'élève à comprendre ses erreurs de parcours, à suivre les pistes suggérées pour les corriger et à mieux percevoir les forces de son texte (voir L'élève en conférence, p. 120 et les annexes C-1 et C-2, p. 128 et 129). On recommande vivement le recours à une grille d'évaluation d'un texte pour faciliter ce travail (voir l'annexe B, p. 127).

Éléments d'écriture

À l'étape de la révision, le rédacteur ou la rédactrice lit son texte à plusieurs reprises en concentrant successivement son attention sur les idées, la structure, le choix de mots, la fluidité des phrases et le style. Pour aider l'élève à porter un regard critique sur son texte en considérant ces éléments d'écriture, l'enseignante ou l'enseignant :

- l'incite à consulter un référentiel portant sur les caractéristiques du genre de texte à réviser et fournit une grille de révision adaptée au projet d'écriture (voir la figure 28);
- lui rappelle les textes étudiés en lecture qui peuvent inspirer des idées, des mots, du style;
- l'incite à lire son texte à haute voix pour repérer une phrase boiteuse ou une précision manquante;
- favorise la consultation entre pairs et fournit des fiches d'analyse des éléments d'écriture (voir l'annexe C, p. 35);
- organise des activités d'interaction verbale telle que la chaise de l'auteur (voir le fascicule 5, La chaise de l'auteur, p. 21).

Fascicule 5

Par la suite, l'enseignante ou l'enseignant guide la réflexion de l'élève qui révisé son projet d'écriture en posant des questions telles que :

- Pour les idées
 - Tes idées sont-elles exprimées clairement (p. ex., Que veux-tu dire ici? Peux-tu formuler cette idée autrement, avec d'autres mots?)
 - Ton introduction est-elle captivante?
 - Est-ce que le lecteur apprend beaucoup de choses sur le sujet?
 - As-tu donné des détails précis, utiles, intéressants? Peux-tu m'en donner quelques exemples?
- Pour la structure
 - Quelles sont les principales caractéristiques de ton texte? Est-ce bien le genre de texte que tu avais choisi au départ?
 - As-tu tenu compte des destinataires pour capter leur attention?
 - Est-ce que ton texte est cohérent?
 - As-tu utilisé des marqueurs de relation? Peux-tu m'en donner des exemples et m'expliquer ce qu'ils expriment?
- Pour le choix des mots
 - As-tu utilisé des verbes et des adjectifs riches et précis?
 - Quels mots reflètent le mieux ton sujet?
 - As-tu utilisé des mots substitués pour éviter les répétitions?
- Pour la fluidité des phrases
 - As-tu utilisé une variété de types et de formes de phrases?
 - Est-ce que ton texte a du rythme?
 - Ton texte est-il agréable à lire?
- Pour le style
 - Quelle partie du texte préfères-tu? Pourquoi?
 - Fais-tu connaître ton point de vue dans ton texte? À quel moment?
 - Quelles émotions veux-tu que tes lecteurs ressentent en lisant ton texte?
 - As-tu utilisé des expressions imagées, une maxime ou un proverbe dans ton texte?

Stratégies d'écriture

Les stratégies du rédacteur ou de la rédactrice à l'étape de la révision sont Vérifier l'organisation du texte et Enrichir le texte. Les figures 25 et 26 présentent les référentiels dont les enseignants peuvent s'inspirer pour enseigner explicitement ces stratégies aux élèves.

Figure 25 : Stratégie d'écriture – Étape de la révision Vérifier l'organisation du texte

Quoi (Que veut dire vérifier l'organisation de son texte?)	S'assurer que son ébauche est bien organisée.
Pourquoi (Pourquoi vérifier l'organisation de son texte?)	Vérifier l'organisation de mon texte me permet : <ul style="list-style-type: none">• de respecter la forme de discours et le genre de texte;• de présenter mes idées en ordre logique;• d'en faciliter la compréhension.
Comment (Quelle démarche utilises-tu pour vérifier l'organisation de ton texte?)	Je lis mon ébauche à plusieurs reprises à l'aide de la grille de révision. Je garde des traces des changements que je fais sur ma copie. J'indique les endroits où je veux placer des éléments visuels (p. ex., dessin, schéma, photo). Je fais relire mon texte par un ou une camarade et je lui demande de partager avec moi ses réactions ou ses questions.
Quand (Quand vérifies-tu l'organisation de ton texte?)	Je vérifie l'organisation de mon texte à l'étape de la révision.

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Figure 26 : Stratégie d'écriture – Étape de la révision Enrichir le texte

Quoi (Que veut dire enrichir son texte?)	Modifier son ébauche pour l'embellir et pour préciser son message.
Pourquoi (Pourquoi enrichir son texte?)	Enrichir mon texte me permet : <ul style="list-style-type: none">• de le rendre plus intéressant;• d'en faciliter la compréhension.

<p>Comment</p> <p>(Quelle démarche utilises-tu pour enrichir ton texte?)</p>	<p>Je lis mon ébauche en tenant compte de chaque énoncé de la grille de révision.</p> <p>J'identifie les éléments que je dois retravailler (p. ex., choix de mots, fluidité des phrases, développement des idées).</p> <p>J'améliore mon ébauche à l'aide des manipulations linguistiques (remplacer, déplacer, effacer, ajouter) et je garde des traces des changements sur ma copie.</p> <p>Je consulte un ou une camarade ou mon enseignante ou enseignant et je réajuste mon texte au besoin.</p>
<p>Quand</p> <p>(Quand enrichis-tu ton texte?)</p>	<p>J'enrichis mon texte à l'étape de la révision.</p>

Pistes pédagogiques pour aider l'élève à réviser une ébauche

On écrit pour être lu et compris. L'étape de révision vise précisément ce but qui justifie le temps et les efforts qu'on investit pour amener son texte à la publication. L'enseignante ou l'enseignant développe les habiletés de révision des élèves et présente des habitudes de révision performantes.

Le développement des habiletés de révision

En révision, quatre des manipulations linguistiques sont utilisées pour améliorer un texte. L'élève y recourt pour remplacer, déplacer, effacer ou ajouter des mots, des groupes de mots ou des phrases dans son ébauche. Chaque manipulation rend compte d'une décision précise et peut être justifiée. L'annexe A à la page 94 propose une grille de justification des modifications qui peut être utilisée quelques fois par année pour observer les habiletés de révision des élèves.

L'utilisation des manipulations linguistiques en révision a pour objectif de permettre aux rédacteurs de modifier librement leurs textes. En correction, les manipulations linguistiques permettent d'identifier avec précision les classes de mots et les groupes de mots ainsi que leurs fonctions définies selon des caractéristiques morphologiques et syntaxiques.

L'enseignante ou l'enseignant démontre d'abord l'emploi des manipulations linguistiques définies selon des caractéristiques à partir d'exemples concrets lors des situations morphologiques et syntaxiques d'enseignement de lecture et d'écriture. Il ou elle peut élaborer des activités à faire en dyades, en petits groupes ou en groupe classe qui inciteront les élèves à faire des essais et à se servir plus efficacement des manipulations linguistiques au moment de la révision pour un ou plusieurs aspects de leur texte (p. ex., ajout de marqueurs de relation, déplacement d'un paragraphe).

Une démonstration par l'exemple de l'emploi de chaque manipulation linguistique devrait illustrer le but de chaque exercice : remplacer un mot par un autre mot plus précis ou remplacer une forme de l'oral familier par une forme plus correcte à l'écrit; déplacer des idées pour regrouper celles qui vont ensemble; effacer un mot ou un groupe de mots qui ne sont pas nécessaires; ajouter un mot ou un groupe de mots pour donner plus de détails.

La figure 27 illustre quelques emplois des manipulations linguistiques en révision.

Figure 27 : Les manipulations linguistiques en révision

Manipulations linguistiques	Exemples d'emploi
Le remplacement	<p>Le tigre félin s'approche tout doucement pour ne pas le réveiller.</p> <p>L'élève a choisi de remplacer le nom tigre par un synonyme, félin, pour éviter une répétition.</p> <p>La grand-mère avait toujours aimé son chat Mistigris. La grand-mère Elle lui donnait...</p> <p>L'élève a remplacé le groupe nominal la grand-mère par le pronom elle pour éviter une répétition.</p>
Le déplacement	<p>La chienne, dans environ trois jours, aura des chiots.</p> <p>Dans environ trois jours, la chienne aura des chiots.</p> <p>L'élève a déplacé le complément de phrase dans environ trois jours en début de phrase pour la rendre plus fluide.</p>
L'effacement	<p>La fillette a gagné la médaille pour la meilleure performance en nage synchronisée.</p> <p>L'élève a effacé le groupe de mots pour la meilleure performance parce que l'information est déjà donnée précédemment dans le texte.</p>
L'addition	<p>Il avait toujours eu peur de la nuit qui est remplie de bruits bizarres.</p> <p>L'élève a ajouté un complément du nom pour préciser son message.</p>

Les habitudes de révision performantes

Il est nécessaire de morceler la tâche de révision pour explorer chaque élément linguistique qui intervient dans un texte et en assurer la cohérence. Les grilles de révision permettent de familiariser graduellement les élèves avec ce travail et de les entraîner à procéder méthodiquement à l'évaluation et à l'amélioration de leur ébauche en mettant efficacement à contribution leur connaissance du système de l'écrit.

On suggère aux enseignants de commencer chaque séance de révision par un rappel des énoncés de la grille et de la procédure à suivre. Les énoncés de la grille de révision doivent être en lien étroit avec les notions de grammaire enseignées et peuvent être modifiés ou supprimés selon les objectifs à atteindre ou les besoins des élèves. Compte tenu de ces considérations, la grille à la figure 28 est présentée à titre d'exemple seulement.

Figure 28 : Exemple de grille de révision

Nom de l'élève :

Genre de texte :

Intention d'écriture :

Destinataires

Pour chaque énoncé, coche oui, non ou ne s'applique pas (s. o.).	oui	non	s. o.
Je relis mon texte pour en vérifier l'organisation.			
• J'ai suivi mon plan.			
• J'ai respecté les caractéristiques du genre de texte.			
• J'ai rédigé une idée principale claire et précise.			
• J'ai présenté mes idées dans un ordre logique.			
• Je n'ai pas répété la même idée deux fois.			
• J'ai rédigé une introduction qui capte l'attention des lecteurs.			
• J'ai divisé mon texte en paragraphes.			
• J'ai développé une idée dans chaque paragraphe.			
• J'ai relié mes idées en utilisant des marqueurs de relation.			
• J'ai résumé mes idées dans la conclusion.			
Je relis mon texte pour l'enrichir.			
• J'ai donné des détails intéressants.			
• J'ai choisi un vocabulaire qui convient aux destinataires.			
• J'ai utilisé des mots justes et précis pour traiter mon sujet.			
• J'ai utilisé des verbes qui expriment des actions.			
• J'ai utilisé des mots substitués pour éviter les répétitions.			
• J'ai choisi des expressions figurées, des comparaisons ou des proverbes.			
• J'ai construit des phrases de longueurs variées.			
• J'ai construit des phrases de types et de formes variés.			
• J'ai fait passer des émotions ou mon opinion.			

Chaque lecture conduit l'élève à modifier ou non son ébauche. Les traces de révision qu'il ou elle laisse dans son texte reflètent son raisonnement et permettent à l'enseignante ou l'enseignant d'évaluer les progrès de l'élève en matière d'application des connaissances et des habiletés grammaticales en révision. L'enseignante ou l'enseignant doit prévoir de nombreuses pratiques modelées, partagées et guidées au cours desquelles les élèves s'approprient les conventions établies pour laisser des traces des changements qu'ils apportent à leur ébauche. Il ou elle exige par la suite que ces conventions soient les mêmes dans toute production de texte. La figure 29 présente une copie de travail sur laquelle figurent les traces de révision d'un élève.

Figure 29 : Copie de travail d'un élève à l'étape de la révision

Légende

Conventions utilisées pour laisser des traces des manipulations linguistiques pour traiter le choix des mots

Le remplacement = ~~mot~~

L'effacement = ~~mot~~

L'addition = ^{môt}

Annonce publicitaire (un événement)

Oyé! Oyé!

L'équipe de soccer les tourna de vous

invite ^à ~~pour~~ ^{leur} ~~son~~ lave-auto ~~cet~~

~~été~~ ^{Votre voiture} ~~Ton~~ ^{resplendissante} ~~auto~~ sera plus ~~belle~~ qu'avant.

C'est ^{ce} samedi ~~8~~ juillet ^{derrière} ~~en~~ ~~arrière~~

^{le} ~~du~~ ^{restaurant} McDonald sur la rue Bernard.

C'est toute la journée. C'est pas cher.

Venez nous voir

La correction

Corriger un texte consiste à le relire phrase par phrase en vérifiant l'orthographe, les accords, l'emploi des signes de ponctuation ainsi que la présence des majuscules au début de chaque phrase et de chaque nom propre. Le rédacteur ou la rédactrice corrige son texte après en avoir fait la révision, lorsqu'il a revêtu sa forme définitive.

L'élève qui corrige doit faire appel à sa connaissance des classes et des groupes de mots et de leur fonction dans la phrase pour détecter ses erreurs et les corriger. Il ou elle apprend à laisser des traces de ses corrections en utilisant des conventions qui évoluent au fil des mois et des années d'études et qui reflètent son cheminement grammatical et ses acquis. Ainsi, l'exigence d'une trace d'un accord particulier peut être levée lorsqu'il devient apparent que l'élève réussit à l'appliquer et à l'expliquer.

Les traces qu'on demande à l'élève de laisser dans son ébauche selon une procédure précise l'aident à établir des liens entre les notions grammaticales mises en jeu dans la phrase, donc à détecter et à corriger ses erreurs. Ces traces permettent aussi à l'enseignante ou à l'enseignant de suivre le raisonnement de l'élève et de repérer des difficultés qui ne sont pas surmontées. Les erreurs que l'élève n'a pas identifiées ou traitées correctement à l'étape de la correction sont relevées par l'enseignante ou l'enseignant dans le texte ou en marge du texte à l'aide d'un code visant à aider l'élève à repérer les erreurs plus facilement et le guider dans son raisonnement (voir les figures 35 et 36).

« Les traces [...] évolueront selon le niveau des élèves, d'une année scolaire à l'autre, mais aussi à l'intérieur d'une classe, lorsqu'un groupe d'élèves sera prêt à passer à l'étape suivante. »
(Nadeau et Fisher, 2006, p. 223)

Élément d'écriture

L'élément d'écriture à explorer à l'étape de la correction concerne les conventions linguistiques. Pour orienter l'attention des élèves sur cet élément d'écriture, l'enseignante ou l'enseignant :

- rappelle les exigences à satisfaire en matière de correction (p. ex., notions de grammaire étudiées au préalable et pertinentes au genre de texte à rédiger);
- favorise la consultation entre pairs;
- met à la disposition des élèves des ouvrages de référence et les incite à les consulter;
- fournit aux élèves des référentiels de correction (p. ex., grille, codes).

Par la suite, l'enseignante ou l'enseignant guide la réflexion de l'élève qui corrige son projet d'écriture en posant des questions telles que :

- Pour les conventions linguistiques
 - As-tu vérifié la ponctuation?
 - As-tu utilisé les lettres majuscules au début de chaque phrase et de chaque nom propre?
 - As-tu consulté le mur de mots ou le dictionnaire pour vérifier l'orthographe de tel mot?
 - As-tu laissé des traces pour démontrer les accords (p. ex., des déterminants, des adjectifs, des verbes)?

Stratégie d'écriture

La stratégie du rédacteur ou de la rédactrice à l'étape de la correction est Vérifier la grammaire. La figure 30 présente le référentiel dont les enseignants peuvent s'inspirer pour enseigner explicitement cette stratégie aux élèves.

Figure 30 : Stratégie d'écriture – Étape de la correction Vérifier la grammaire

Quoi (Que veut dire vérifier la grammaire?)	Identifier et corriger dans son ébauche l'usage des majuscules et les erreurs de ponctuation, d'orthographe et d'accord.
Pourquoi (Pourquoi vérifier la grammaire?)	Vérifier la grammaire me permet <ul style="list-style-type: none">• d'appliquer les règles grammaticales apprises;• de rendre mon texte compréhensible;• de démontrer du respect envers mes destinataires.
Comment (Quelle démarche utilises-tu pour vérifier la grammaire?)	<p>Je relis chaque phrase de mon texte et vérifie le bon usage de la ponctuation et des majuscules (en début de phrase, pour les noms propres).</p> <p>Si j'ai un doute sur l'orthographe d'un mot, je la vérifie (p. ex., à l'aide d'un dictionnaire) et je la corrige au besoin.</p> <p>Je relève, à l'aide du référentiel de correction, mes erreurs d'accord et je les corrige.</p> <p>Je fais relire mon texte par un pair ou mon enseignante ou enseignant puis je complète la correction de mon ébauche.</p>
Quand (Quand vérifies-tu la grammaire?)	Je vérifie la grammaire à l'étape de la correction.

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Pistes pédagogiques pour aider les élèves à corriger un texte

Pour permettre aux élèves de traverser avec confiance cette étape du processus d'écriture, l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que les élèves sont en mesure d'appliquer dans leurs productions écrites ce qu'ils ont appris dans une multitude de contextes. En proposant régulièrement aux élèves de s'adonner à des activités pour favoriser l'acquisition de l'orthographe, on élargit leur champ lexical et on les met en mesure d'utiliser les outils de référence.

Parallèlement, la démarche dynamique d'apprentissage de la grammaire sollicite la conscience syntaxique des élèves et les rend actifs sur le plan cognitif. Elle facilite l'analyse de la phrase et de ses constituants au moment de la correction et aide les élèves à réinvestir ce qu'ils ont appris pour identifier, comprendre et corriger leurs erreurs. Ce renouveau grammatical propose l'emploi des manipulations linguistiques qui sont des outils sûrs et efficaces pour une analyse complète de la phrase.

À cette étape, les enseignants peuvent seulement exiger des élèves l'application des règles grammaticales qui ont été enseignées au préalable. Les règles qui font l'objet d'une évaluation ciblée en correction (p. ex., l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal, l'accord du verbe avec le sujet) devraient être revues par l'entremise de minileçons ou d'activités avant d'amorcer la correction. Ces activités peuvent aussi servir d'entraînement à l'application des procédures à suivre pour laisser des traces de correction dans les ébauches (voir la figure 36). À cet effet, des exemples de référentiels sont présentés pour la ponctuation, l'orthographe et la vérification des accords (voir les figures 32, 33 et 34).

Favoriser l'acquisition de l'orthographe

Fascicule 6

Élargir le champ lexical des élèves par des activités sur les mots et leurs dérivés, les mots composés, les familles de mots et leur étymologie (voir le fascicule 6, Exercices pour travailler le vocabulaire, p. 22) aide les élèves à mieux orthographier. L'enseignante ou l'enseignant doit profiter de toutes les occasions pour enseigner des stratégies à orthographier correctement les mots et encourager les élèves à les utiliser. De plus, l'utilisation d'outils de référence tels que les dictionnaires, les lexiques personnels, les murs de mots aide les élèves à bâtir leurs compétences en matière d'orthographe. Les pistes d'enseignement suivantes permettent aux enseignants d'aider les élèves à progresser en orthographe.

Travailler la prononciation

Les mots sont parfois mal orthographiés, car ils sont mal prononcés (p. ex., « pognée » pour poignée). Pour aider l'élève à améliorer sa compétence langagière et à comprendre que chaque mot a une orthographe bien précise, l'enseignante ou l'enseignant :

- modèle la prononciation des mots qui sont mal prononcés;
- fait identifier les sons entendus;
- affiche ces mots au mur de mots ou invite les élèves à les écrire dans un dictionnaire personnel.

Utiliser les indices graphophonétiques

Chaque mot est composé de graphèmes qui, une fois prononcés, facilitent l'écriture des syllabes puis des mots. Pour aider les élèves à orthographier les mots complexes ou très longs, l'enseignante ou l'enseignant :

- modèle le découpage de mots en syllabes;
- planifie des activités d'étude des notions de grammaire (p. ex., mots de même famille, suffixe, préfixe);
- crée des listes de mots à graphèmes complexes.

Favoriser la visualisation

Pour faciliter les associations entre une image et un mot ou les analogies orthographiques entre les mots (p. ex., neige, beige), l'enseignante ou l'enseignant :

- demande à l'élève de lire un mot;
- invite l'élève à faire des analogies ou à se le représenter (p. ex., image, forme);
- fait dire les lettres du mot à haute voix et demande à l'élève de les écrire;
- invite l'élève à s'autovérifier;
- demande de revoir, de réentendre ou de redire ce qui a été visualisé.

Se donner des moyens mnémotechniques

Les moyens mnémotechniques sont utiles dans le cas de certains mots difficiles à orthographier (p. ex., mourir n'a qu'un seul « r », car on ne meurt qu'une fois). Pour aider les élèves à mémoriser ces mots, l'enseignante ou l'enseignant :

- modèle l'utilisation de moyens mnémotechniques;
- encourage les élèves à en inventer;
- affiche une liste de moyens mnémotechniques;
- crée des listes de mots dont l'orthographe est irrégulière.

Utiliser des dictionnaires

Les dictionnaires (p. ex., électroniques, visuels, personnels, de synonymes) permettent la consultation et la vérification de l'orthographe des mots. Pour enseigner aux élèves à utiliser efficacement ces outils, l'enseignante ou l'enseignant

- enseigne la façon efficace de rechercher les mots dans un dictionnaire;
- présente le tableau des termes, des signes conventionnels et des abréviations du dictionnaire;
- met à la disposition des élèves des dictionnaires propres à leur niveau d'études (p. ex., ajoute le site Web d'un dictionnaire facile d'utilisation aux adresses favorites de l'ordinateur de la classe ou prévoit un nombre suffisant de dictionnaires juniors);
- aide les élèves à créer leur dictionnaire personnel;
- planifie des activités qui offrent des occasions d'utiliser le dictionnaire.

Étudier avec un pair

L'étude de l'orthographe en collaboration permet aux élèves de mieux retenir l'orthographe des mots. Pour aider les élèves à se donner une démarche d'étude avec un pair, l'enseignante ou l'enseignant distribue une feuille de papier pliée en deux et forme des dyades élève A dicte et élève B écrit. Il ou elle propose la démarche suivante :

- l'élève B étudie les mots ciblés;
- l'élève A dicte un par un les mots étudiés et l'élève B les écrit dans la 1^{re} partie de la feuille;
- l'élève A, après l'écriture de chaque mot, le compare à celui de la liste;
- l'élève A poursuit la dictée si le mot est bien orthographié; sinon, l'élève B tourne la feuille et écrit le mot une seconde fois sur la 2^e partie de la feuille;
- l'élève B retourne la feuille et le compare à celui déjà écrit sur la 1^{re} partie;
- l'élève B retourne à l'étude du mot s'il y a erreur ou l'élève A poursuit si le mot est bien orthographié.

Les manipulations linguistiques en correction

Les manipulations linguistiques consistent à déplacer, remplacer, effacer, ajouter ou encadrer des mots ou des groupes de mots pour faire l'analyse grammaticale des phrases d'un texte. Elles permettent, entre autres, à l'élève de trouver précisément la classe d'un mot et d'identifier les groupes de mots pour appliquer plus facilement les règles d'accord. L'enseignante ou l'enseignant démontre d'abord l'emploi des manipulations linguistiques puis incite l'élève à les employer de façon systématique à l'étape de la correction. Cet enseignement se fait à partir d'exemples concrets lors des situations d'enseignement de lecture et d'écriture. La figure 31 présente certaines manipulations linguistiques à enseigner aux élèves selon les notions grammaticales prescrites au programme-cadre de français pour le cycle moyen. Les ouvrages sur la nouvelle grammaire destinés aux élèves du cycle moyen et les guides pédagogiques d'accompagnement regorgent d'exemples et d'exercices pour effectuer des manipulations linguistiques.

Figure 31 : Les manipulations linguistiques en correction

Repérer les classes de mots	Manipulations linguistiques fiables
<p>Le nom</p> <p>Le nom qui est le noyau du groupe nominal ne peut pas être effacé, car la phrase n'aurait plus de sens.</p> <p>Pour s'assurer que le mot est un nom commun, on peut ajouter un déterminant devant celui-ci.</p> <p>Pour identifier les noms communs dans une phrase, on peut placer un déterminant connu devant chaque mot de la phrase.</p>	<p>Effacement</p> <p>Le singe prend une banane verte.</p> <p>Le prend une verte.</p> <p>Marie mangeait une banane .</p> <p>Mangeait une.</p> <p>Addition</p> <p>Il quitte à midi.</p> <p>un midi</p> <p>Il voyagera quelques jours.</p> <p>« un » il</p> <p>« le » voyagera</p> <p>« des » quelques</p> <p>les jours</p>
<p>Le déterminant</p> <p>Il peut être remplacé par un autre déterminant du même genre et nombre.</p> <p>Il ne peut être effacé, car la phrase n'aurait plus de sens.</p>	<p>Remplacement</p> <p>Il mange une pomme.</p> <p>Il mange la pomme.</p> <p>Il mange sa pomme.</p> <p>Effacement</p> <p>Jean a pris sa bicyclette.</p> <p>Jean a pris bicyclette.</p>

Repérer les classes de mots	Manipulations linguistiques fiables
<p>L'adjectif</p> <p>L'adjectif peut être remplacé par un autre adjectif mieux connu.</p> <p>L'adjectif qui qualifie (qualifiant) peut être accompagné du mot très.</p> <p>Cet ajout est impossible pour les adjectifs classifiants, car la phrase n'aurait plus de sens.</p>	<p>Remplacement</p> <p>Mon père a fait un fabuleux voyage.</p> <p>Mon père a fait un beau voyage.</p> <p>Addition</p> <p>Les enfants turbulents courent dans la maison.</p> <p>Les enfants très turbulents courent dans la maison.</p> <p>Il nage à la piscine municipale.</p> <p>Il nage à la piscine très municipale.</p>
<p>Le verbe</p> <p>Le verbe est le seul mot qui peut être encadré par ne... pas.</p> <p>Il ne peut pas être effacé, car la phrase n'aurait plus de sens.</p> <p>La terminaison du verbe conjugué change selon le temps (présent, passé ou futur).</p> <p>Le verbe attributif peut toujours être remplacé par le verbe être.</p>	<p>Encadrement</p> <p>Il mange son gâteau.</p> <p>Il ne mange pas son gâteau.</p> <p>Effacement</p> <p>Le chien mange un os.</p> <p>Le chien un os.</p> <p>Remplacement</p> <p>Je parlais.</p> <p>Je parlerai.</p> <p>Remplacement</p> <p>Le chat semble fatigué.</p> <p>Le chat est fatigué.</p>
<p>L'adverbe</p> <p>L'adverbe accompagne un mot ou complète une phrase. Lorsqu'il précise le temps ou le lieu, il est complément de phrase.</p> <p>Il peut être déplacé ou effacé.</p>	<p>Déplacement</p> <p>Hier , j'ai mangé des croustilles.</p> <p>J'ai mangé des croustilles hier .</p> <p>Effacement</p> <p>Mon chien court toujours vite.</p> <p>Mon chien court vite.</p>

Identifier les rôles et les fonctions des mots ou des groupes de mots	Manipulations linguistiques fiables
<p>Le sujet</p> <p>Pour identifier le sujet d'une phrase, il est recommandé d'encadrer le nom ou le pronom qui habituellement précède le verbe par c'est... qui.</p> <p>Pour repérer le GN sujet (GN S), il peut être remplacé par il ou ils, elle ou elles.</p>	<p>Encadrement</p> <p>Nous mangeons de la crème glacée au chocolat.</p> <p>C'est nous qui mangeons de la crème glacée au chocolat.</p> <p>Le joueur a gagné une médaille.</p> <p>C'est le joueur qui a gagné une médaille.</p> <p>Remplacement du GN S</p> <p>Le singe prend une banane verte.</p> <p>Il prend une banane verte.</p>
<p>Le complément du verbe</p> <p>Le complément du verbe se trouve après le verbe et ne peut pas être déplacé sauf pour créer un effet stylistique (p. ex., en poésie).</p> <p>Le complément du verbe attribut ne peut pas être effacé, car la phrase n'aurait plus de sens.</p> <p>Le complément direct du verbe peut être remplacé par un pronom (p. ex., la, le, l', les).</p> <p>Le complément indirect du verbe peut être remplacé par un pronom (p. ex., y, lui).</p>	<p>Déplacement</p> <p>Il a pris un verre de jus.</p> <p>Un verre de jus il a pris.</p> <p>Effacement</p> <p>Sa mère semble malade.</p> <p>Sa mère semble.</p> <p>Remplacement</p> <p>Il lit un roman d'aventures.</p> <p>Il le lit.</p> <p>Il est allé à l'école.</p> <p>Il y est allé.</p>
<p>Le complément du nom</p> <p>Le complément du nom est facultatif et peut être effacé sans changer le sens de la phrase.</p>	<p>Effacement</p> <p>La fillette du quartier voisin a reçu une bicyclette.</p> <p>La fillette a reçu une bicyclette.</p>
<p>Le complément de phrase</p> <p>Le complément de phrase est facultatif. Il peut être effacé et déplacé dans la phrase sans en changer le sens.</p>	<p>Effacement</p> <p>Ce matin , j'ai très mal à la tête.</p> <p>J'ai très mal à la tête.</p> <p>Déplacement</p> <p>Ce matin , j'ai très mal à la tête.</p> <p>J'ai très mal à la tête ce matin .</p>

Des référentiels pour la correction

Les élèves corrigent beaucoup plus efficacement leurs ébauches lorsqu'ils ont sous les yeux une marche à suivre qui leur décrit précisément ce qu'il faut faire et comment procéder. Ainsi, on conseille aux enseignants d'une même école de concevoir des référentiels pour la vérification de la ponctuation, de l'orthographe et des accords qui reflètent la progression des connaissances et des habiletés enseignées. Chaque enseignante ou enseignant pourra ensuite adapter ces référentiels selon ses objectifs d'enseignement et l'évolution des apprentissages des élèves. Compte tenu de ces considérations, les référentiels ci-après sont présentés à titre d'exemples seulement.

Référentiel pour la vérification de la ponctuation

La ponctuation aide a priori à la compréhension. Les règles de ponctuation n'ont pas changé avec l'arrivée de la nouvelle grammaire. En revanche, cette dernière les explique par l'entremise de la syntaxe. On suggère à l'enseignante ou l'enseignant du cycle moyen d'élaborer en début d'année avec les élèves un référentiel qui favorisera le bon usage des principaux signes de ponctuation (p. ex., point, virgule, deux points) et de l'augmenter avec les élèves au fil des apprentissages en lecture et en écriture tout au long du cycle moyen. Un exercice qui consisterait à ponctuer un texte qui ne l'est pas pourrait servir d'entraînement à l'application des règles de ponctuation à l'étape de la correction des ébauches.

La figure 32 donne un exemple de référentiel pouvant être remis aux élèves de 6^e année aux fins de la vérification de l'emploi des signes de ponctuation à l'étape de la correction.

Figure 32 : Référentiel pour la vérification de la ponctuation

Le point	<ul style="list-style-type: none">Le point marque les limites d'une phrase déclarative ou impérative. <p>Je vérifie que ma phrase est bien structurée. Elle comprend au moins un GN S et un GV. Elle commence par une majuscule et se termine par un point de phrase.</p>
Le point d'interrogation	<ul style="list-style-type: none">Le point d'interrogation marque la fin d'une phrase interrogative. <p>Je vérifie si ma phrase commence par l'expression interrogative « Est-ce que » ou un marqueur de question (p. ex., comment, pourquoi) ou si le GV est inversé avec le GN S et lié par un tiret (p. ex., Veux-tu...)</p>
Le point d'exclamation	<ul style="list-style-type: none">Le point d'exclamation marque la fin d'une phrase qui exprime une émotion ou une réaction. <p>Je vérifie si ma phrase commence par un marqueur d'exclamation (p. ex., quel, comme) ou exprime une émotion ou une réaction.</p>
La virgule	<ul style="list-style-type: none">La virgule sépare le complément de phrase lorsqu'il est placé au début ou au milieu de la phrase (p. ex., Ce matin, le soleil brille. Le concert, cette année, est donné en plein air.) <p>J'identifie le complément de phrase et je place la virgule ou les virgules pour l'isoler du reste de la phrase.</p> <ul style="list-style-type: none">Dans un dialogue, la virgule sert à détacher la phrase incise qui précise qui parle (p. ex., Mange ta soupe, dit-elle.) <p>Je vérifie si ma phrase précise qui parle.</p> <ul style="list-style-type: none">La virgule sépare les éléments d'une énumération (p. ex., J'ai enfilé mon chandail de laine, ma veste de cuir, mes souliers vernis et mes gants.) <p>Je vérifie s'il y a une suite d'éléments énumérés dans ma phrase.</p>

Les deux points	<ul style="list-style-type: none"> Les deux points sont utilisés juste avant les guillemets pour rapporter les paroles dans un texte. <p>Je vérifie si je rapporte les paroles d'une personne.</p> <ul style="list-style-type: none"> Lorsqu'un verbe comme dire ou demander est utilisé pour introduire les paroles d'un personnage, on met les deux points avant de commencer un dialogue à l'aide des tirets. <p>Par exemple :</p> <p>Le chat dit :</p> <ul style="list-style-type: none"> Ah, voilà mon maître qui vient! Me voici, dit le maître. <ul style="list-style-type: none"> Les deux points sont aussi utilisés avant une énumération, une explication ou une définition.
Les guillemets	<ul style="list-style-type: none"> Les guillemets sont utilisés après les deux points pour rapporter des paroles dans un texte (p. ex., Marie disait encore « Si j'avais pu faire quelque chose! ») <p>Je vérifie si je rapporte les paroles d'une personne et je m'assure d'utiliser les deux points avant les guillemets pour présenter l'énoncé.</p>
Le tiret	<ul style="list-style-type: none"> Le tiret identifie le changement de locuteur dans un dialogue. <p>J'identifie les dialogues dans mon texte et je marque le changement de locuteur en mettant un tiret devant chaque parole.</p>

Référentiel pour la vérification de l'orthographe

Tout ce que l'élève a appris des mots est mis à contribution au moment de la correction de l'orthographe. La figure 33 donne un exemple de référentiel de correction pouvant être remis aux élèves aux fins de la vérification de l'orthographe à l'étape de la correction.

Figure 33 : Référentiel pour la vérification de l'orthographe

Je relis mon texte en me demandant si j'ai bien orthographié les mots.

- Je m'arrête chaque fois que j'ai un doute sur l'orthographe d'un mot.
- Je cherche à savoir si j'ai bien écrit le mot en utilisant ce que j'ai appris sur les mots et à l'aide de stratégies, par exemple :
 - je dis le mot tout haut en détachant bien les syllabes;
 - je pense à un autre mot que je connais dans lequel il y a les mêmes sons (p. ex., citrouille, rouille; casquette, raquette);
 - je reconnais le radical du mot, alors je le sépare du préfixe, du suffixe ou des deux (p. ex., in-juste, justement, in-juste-ment).
- Si je ne sais toujours pas comment écrire le mot, je le cherche dans le dictionnaire.

Référentiel pour la vérification des accords

L'accord de l'adjectif, l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal et l'accord du verbe avec le sujet font tous l'objet d'apprentissages systématiques et d'une étude suivie et graduellement approfondie tout au long du cycle moyen. La figure 34 illustre une procédure visant à aider l'élève du cycle moyen à vérifier la réalisation des accords dans le groupe nominal et l'accord du verbe dans le groupe verbal.

Figure 34 : Référentiel pour la vérification des accords dans le groupe nominal et de l'accord du verbe dans le groupe verbal

Je relis chaque phrase de mon texte.

Je vérifie les accords de chaque groupe nominal (GN).

- J'identifie les noms et j'écris N au-dessus de chacun.
- Je cherche le déterminant qui se rapporte à chaque nom et j'écris D au-dessus.
- Je cherche s'il y a un adjectif qui se rapporte au nom et j'écris ADJ au-dessus.
- Je trace une flèche qui part de chaque nom (donneur) vers le déterminant et l'adjectif (receveurs).
- Je m'assure que chaque receveur a le même genre (féminin, masculin) et le même nombre (singulier, pluriel) que le donneur.

Je vérifie l'accord du verbe (V) dans le groupe verbal (GV). • Je trouve chaque verbe conjugué et j'écris V au-dessus.

- Je peux l'encadrer de « ne... pas » pour vérifier s'il s'agit bien d'un verbe.
- Je vérifie s'il s'agit d'un verbe à un temps simple ou à un temps composé (composé de deux mots, un auxiliaire et le participe passé du verbe).
- Je cherche le sujet de la phrase où se trouve le verbe :
 - S'il y a le pronom je, tu, il, ils ou on, je sais qu'il est sujet et j'écris Pron S (pronom sujet) au-dessus.
 - S'il y a le pronom elle, elles, nous, vous, ça ou cela, j'utilise l'encadrement « c'est... qui » pour vérifier s'il est sujet et j'écris Pron S au-dessus.
 - S'il y a un GN placé devant le verbe, je le remplace par il, ils, elle ou elles pour vérifier s'il est sujet et j'écris GN S au-dessus.
- J'ai trouvé le GN ou le Pron qui est sujet, donc je peux écrire le genre, le nombre ainsi que la personne au-dessus ou au-dessous du sujet.
- Je trace une flèche qui va du donneur (nom ou pronom sujet) au receveur (verbe).
- Je m'assure que le verbe reçoit la personne et le nombre du sujet.
- Si c'est un participe passé employé avec l'auxiliaire être, il doit s'accorder en genre et en nombre avec le sujet.

L'ensemble des descriptions des classes de mots sont tirées de Chartrand, Suzanne-G., Simard, Claude. Grammaire de base. St-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 2000 et Chartrand, Suzanne-G., Aubin, D., Blain R. et Simard C. Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui. Montréal, Éditions Graficor, Chenelière Éducation, 1999.

Le code de correction et les traces de correction

Le code de correction est utilisé par l'enseignante ou l'enseignant pour signaler à l'élève, en marge de son texte, une erreur d'accord, de ponctuation, d'orthographe ou d'usage de la lettre majuscule. L'enseignante ou l'enseignant peut aussi corriger directement l'erreur sur la copie si celle-ci correspond à une règle grammaticale qui n'a pas été enseignée (p. ex., l'enseignante ou l'enseignant ajoutera un « s » au participe passé rentré dans la phrase « Nous sommes rentré de notre voyage » si l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être n'a pas encore été enseigné).

Une annotation dans la marge oblige l'élève à réfléchir davantage à ses connaissances grammaticales pour analyser l'erreur.

« L'utilisation d'un code de correction permet également d'impliquer l'élève dans l'évaluation de sa compétence orthographique. »
(Nadeau et Fisher, 2006, p. 229)

L'enseignante ou l'enseignant familiarise les élèves avec le code de correction de manière à ce qu'ils puissent reconnaître chaque catégorie d'erreurs pour les identifier et les corriger une à la fois. En faisant apparaître les forces et les défis de chaque élève, le code de correction donne à chacun la possibilité de fixer ses propres objectifs pour faire évoluer sa compétence orthographique. La figure 35 donne un exemple de code de correction pouvant être utilisé au cycle moyen.

Figure 35 Code de correction

Code	Erreur signalée
P	ponctuation
M	usage de la lettre majuscule
An	accord du nom
Ad	accord du déterminant
Aa	accord de l'adjectif
Av	accord du verbe
Att	accord de l'attribut du sujet
Ap	accord du participe passé
CP	construction des phrases (ordre des mots ou des groupes de mots dans la phrase)
O	orthographe
H	homophone

L'enseignante ou l'enseignant peut évaluer l'application des connaissances grammaticales par l'observation des traces que l'élève laisse dans son ébauche, au-dessus ou au-dessous des mots. Il est important de souligner que les traces de correction peuvent être exigées pour une partie du texte seulement et seulement pour les notions et procédures faisant l'objet d'une évaluation ciblée dans le contexte du projet d'écriture. Il revient à l'enseignante ou à l'enseignant de présenter aux élèves ces exigences en tenant compte des besoins et du profil d'apprentissage de chaque élève, incluant les élèves ayant des besoins particuliers.

La figure 36 illustre une copie de travail où figurent les traces de correction de l'élève et celles, en marge, de l'enseignante ou de l'enseignant.

Figure 36 : Copie corrigée du travail d'un élève

Contexte L'enseignante ou l'enseignant a exigé pour ce travail de correction que l'élève laisse des traces d'analyse grammaticale sur quelques paragraphes de son texte : identification des groupes verbaux et des groupes nominaux, preuves de l'accord du verbe avec son sujet (p. ex., encadrement de c'est... qui, remplacement par un pronom personnel). L'enseignante ou l'enseignant a ensuite noté les erreurs restantes dans la marge à l'aide d'un code de correction.

Les vacances de mars

Lors du ^{un} congé scolaire de mars, je marchais
GN m.s. V

accompagné de mes amis Jonathan et Alex
GN m.p.

M sur un terrain de Golf. [Mon ami Alex]
GN m.s. GN ms.S

était très fatigué et il voulait s'asseoir
V V

pour se reposer. [Notre ^{c'est} ^{il} groupe]s'est donc assis
GN m.s. S V

au 16^e trou.

P Tout à coup on s'est senti aspirer par le trou
V GN m.s.

P et on a eu très peur. Arrivés au fond du trou
V GN m.s.

O [mes amis] ont vu une pencearte ou c'était
GN m.p.S V ?

CP écrit "Ville du Bugs Bunny".
une GN f.s.

La publication

La publication est l'étape finale du processus d'écriture et sans doute celle qui apporte le plus de satisfaction à l'élève. La tâche consiste à faire la mise en page du texte en tenant compte du genre de texte, de l'intention d'écriture, des destinataires et d'un mode de diffusion choisi ou donné. Il s'agit d'amener chaque élève à prendre des décisions concernant l'aspect visuel de son texte et les éléments typographiques dont il ou elle dispose pour le mettre en valeur et renforcer son message (p. ex., disposition sur la page, lisibilité, police de caractères, emploi du gras ou de l'italique). Le partage du produit fini est une expérience valorisante et une source de motivation pour l'élève, car il représente concrètement une situation de réussite.

À cette étape du processus d'écriture, il est pertinent de discuter avec les élèves du fait que beaucoup de ressources, de réflexion et d'efforts sont investis dans la présentation des textes qui sont publiés et diffusés dans le seul but de donner aux destinataires le goût de les lire. Un texte prêt à être publié et diffusé formellement (p. ex., page Web, livre) doit avoir une apparence attrayante pour capter l'attention. Par contre, un texte publié et diffusé informellement (p. ex., blogue) ne requiert pas de mise en page aussi élaborée et n'a peut-être pas exigé de correction minutieuse de la part de l'élève.

L'élève a besoin d'imaginer ses destinataires et d'avoir une intention d'écriture authentique pour mener à terme ses projets d'écriture. La publication et la diffusion de ses textes donnent tout son sens aux autres étapes du processus d'écriture.

« Écrire sans partager son texte serait aussi désolant qu'une troupe de théâtre répétant une pièce qui ne sera jamais produite. »

(Davis et Hill, 2003, p. 93, traduction libre)

La publication d'un texte peut donner lieu à des créations diverses et originales, les textes pouvant se présenter sous une variété de formes, par exemple ;

- texte illustré à l'aide d'un logiciel de création (p. ex., Studio Auteur Deluxe);
- livre miniature ou livre géant;
- recueil de textes (p. ex., reliure à anneaux);
- livre-cassette (voir le fascicule 6, Renforcer la fluidité, p.15);
- montage de textes dans des cadres à photos;
- diaporama (p. ex., montage d'une suite de photos illustrant le déroulement d'une histoire et mettant en scène des personnages en pâte à modeler).

Fascicule 6

Jadis dans un pays lointain, vivait un roi, une reine maléfique et une princesse à la voix mélodieuse [...] À ce moment, la reine lui jeta un sort et lui prit la voix [...] Heureusement, la princesse connaissait le sorcier des bois. Il possédait une fleur magique qui pouvait exaucer le souhait le plus cher à chaque personne au cœur pur.

(Texte inédit)

La diffusion des textes publiés peut franchir les murs de la salle de classe pour rejoindre le plus grand public possible. On peut par exemple :

- afficher les textes des élèves dans le corridor de l'école (p. ex., le babillard des écrivains vedettes), dans les magasins, dans d'autres écoles ou dans divers bureaux de la communauté;
- envoyer les textes à leurs destinataires;
- placer les textes dans des présentoirs (p. ex., selon leur genre, selon le projet);
- publier les textes dans le journal de l'école ou le journal local (en veillant à donner à chaque élève de la classe la possibilité de vivre cette expérience au cours de l'année);
- afficher les textes sur le site Web de l'école ou du conseil scolaire;
- échanger les textes avec des correspondants (p. ex., élèves d'une autre école, membres de la famille);
- lire les textes à l'occasion d'une fête donnée à l'école devant des parents, des élèves, des membres du personnel ou de la communauté;
- présenter les textes sur vidéocassette lors d'une soirée portes ouvertes (p. ex., filmer des élèves en train de lire leur texte).

Élément d'écriture

À l'étape de la publication, l'unique élément d'écriture à exploiter est la présentation. Pour inciter ses destinataires à lire son texte, l'élève se concentre sur sa mise en page. Pour orienter l'attention des élèves sur cet élément d'écriture, l'enseignante ou l'enseignant :

- rappelle des exemples de textes du même genre qui ont été publiés;
- favorise la consultation entre pairs.

Par la suite, l'enseignante ou l'enseignant guide la réflexion de l'élève qui présente son projet d'écriture en posant des questions telles que :

- Pour la présentation
 - Est-ce que ton texte est lisible (p. ex., grosseur des caractères ou de la calligraphie)?
 - Quelle police de caractères (p. ex., type, style) as-tu choisie?
 - As-tu incorporé des éléments visuels à ton texte? À quoi servent-ils?
 - Es-tu satisfait des éléments visuels? Est-ce qu'ils appuient bien ton texte?
 - Est-ce que l'emplacement des éléments visuels est approprié?
 - As-tu respecté les caractéristiques du genre de texte en disposant ton texte sur la page?
 - L'apparence visuelle de ton texte captera-t-elle à ton avis l'intérêt de tes destinataires?

Stratégie d'écriture

La stratégie à appliquer à l'étape de la publication est Préparer la version finale du texte. La figure 37 présente le référentiel dont les enseignants peuvent s'inspirer pour enseigner explicitement cette stratégie.

Figure 37 : Stratégie d'écriture – Étape de la publication Préparer la version finale du texte

Quoi (Que veut dire préparer la version finale de son texte?)	Faire une mise en page de son texte dans le but de le publier.
Pourquoi (Pourquoi préparer la version finale de son texte?)	Préparer la version finale de mon texte me permet : <ul style="list-style-type: none">• de le mettre en valeur;• de le partager avec mes destinataires;• d'être fier du travail accompli.
Comment (Quelle démarche utilises-tu pour préparer la version finale de ton texte?)	<p>Je tiens compte de mon intention d'écriture, de mes destinataires et du genre de texte.</p> <p>Je choisis la façon de diffuser mon texte (p. ex., présentoir, affiche, page Web).</p> <p>Je choisis ou je crée des éléments visuels pour appuyer mon message (p. ex., photos, illustrations, schémas).</p> <p>Je mets mon texte au propre :</p> <ul style="list-style-type: none">• je soigne mon écriture ou je choisis une police de caractères appropriée;• je place les éléments visuels retenus aux endroits que j'ai choisis. <p>Je compare mon texte final à l'ébauche pour vérifier que je n'ai rien oublié et je réajuste au besoin.</p>
Quand (Quand prépares-tu la version finale de ton texte?)	Je prépare la version finale de mon texte à l'étape de la publication.

S'inspirer de ce modèle pour construire un référentiel avec les élèves.

Les technologies au service du processus d'écriture

Les élèves ont une certaine connaissance des technologies de l'information et de la communication (TIC) qui leur permettent de produire des textes de tous genres et de les partager avec divers destinataires. L'utilisation de ressources technologiques variées comme Internet, le traitement de texte ou les logiciels créateurs ou utilitaires est une source de motivation considérable pour les élèves. Toutefois, l'exploitation de ces ressources dans la classe doit être réfléchie et planifiée, les applications devant servir l'enseignement et l'apprentissage. Il est essentiel d'apprendre aux élèves à utiliser ces outils technologiques de façon efficace.

« Les technologies de l'information et de la communication (TIC) – en particulier Internet – apportent en éducation des pratiques pédagogiques et des outils d'apprentissage nouveaux et permettent de tailler sur mesure des activités de lecture et d'écriture selon les intérêts, les styles d'apprentissage et les motivations des garçons. »

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, p. 44)

Le traitement de texte ouvre une autre porte d'entrée dans le champ de l'écriture et peut donc favoriser le développement des compétences dans ce domaine. Il apporte davantage à la forme qu'au contenu des textes, mais facilite en revanche la tâche de révision et de correction. Les activités ci-après illustrent les possibilités d'application des TIC à chaque étape du processus d'écriture.

« La pertinence de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) n'est plus à démontrer. Les TIC sont des outils stimulants qui peuvent favoriser les apprentissages [...] Il faut connaître ces outils, les apprécier et savoir les utiliser. »

(Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2002, p. 91)

Qu'elle soit réalisée avec ou sans l'apport de la technologie, la publication ne devrait pas nécessiter plus de temps que la rédaction du texte lui-même à moins que l'objectif d'enseignement soit justement de travailler cette étape du processus d'écriture.

L'utilisation des TIC dans le processus d'écriture

À l'étape de planification

Les logiciels de cartes conceptuelles permettent à l'élève de noter ses idées et de les organiser en se formant une vue d'ensemble de la structure de son texte. Il ou elle peut revenir à tout moment sur son travail pour supprimer, ajouter ou déplacer des éléments et peaufiner cette structure. De plus, l'élève qui maîtrise bien le doigté du clavier peut écrire ses idées plus rapidement qu'avec un crayon et consacrer plus de temps à la formulation des idées, à la recherche des détails qui viendront les appuyer ou à leur organisation. Pour plus de renseignements, consulter le fascicule 6, L'entraînement à la recherche d'information en utilisant Internet, p. 87.

Fascicule 6

À l'étape de rédaction de l'ébauche

La maîtrise du clavier d'ordinateur et des fonctions d'un logiciel de traitement de texte permet au rédacteur ou à la rédactrice de fixer rapidement à l'écran les images qui défilent dans son esprit tandis qu'il rédige. Il ou elle peut ainsi reprendre de façon quasi instantanée une formulation non satisfaisante au profit d'une autre qui est meilleure. Pour cette raison, l'entraînement à la frappe sur clavier d'ordinateur devrait faire l'objet d'exercices ponctuels dans les classes du cycle moyen.

Aux étapes de révision et de correction

Le traitement de texte facilite les ajouts, les retraits, les déplacements et les remplacements au moment de la révision et de la correction. Toutefois, si le texte est trop long et n'apparaît pas dans son entier à l'écran, il convient de l'imprimer. La correction de la ponctuation, des erreurs d'accord ou d'orthographe peut aisément s'effectuer sur un poste d'ordinateur à l'aide de la fonction autocorrection. Pour observer et évaluer les connaissances et les habiletés grammaticales de chaque élève, l'enseignante ou l'enseignant devra demander aux élèves de sauvegarder leur texte sous un nom de fichier différent à chaque séance.

À l'étape de publication

Plusieurs ressources technologiques et médiatiques peuvent être exploitées à cette étape du processus d'écriture, telles que l'imprimante, la caméra numérique, le numériseur, le lecteur DVD, le rétroprojecteur et le projecteur multimédia. L'élève a la possibilité de peaufiner la mise en page de son texte en y intégrant des éléments visuels (p. ex., images libres de droits trouvées dans une banque d'images), voire même des éléments sonores si cela lui permet d'atteindre son objectif, et de choisir la police de caractères qui lui semble le mieux convenir.

Le défi scolaire est de rendre les TIC accessibles à tous. Il est important de planifier, à l'échelle de chaque école, un entraînement à utiliser les TIC pour développer les compétences technologiques des élèves. Ils ont besoin de se familiariser graduellement avec chaque outil (p. ex., codes, symboles, fonctions) avant de pouvoir s'en servir efficacement. La figure 38 suggère quelques exemples d'utilisation des TIC au service de l'écriture. Compte tenu de l'évolution rapide des TIC, la liste suivante n'est pas exhaustive.

Figure 38 : Exploitation des TIC dans le domaine de l'écriture

Objectifs	Types de logiciels d'application	Exemples de logiciels d'application
Rechercher des idées sur un sujet	Internet et moteur de recherche Logiciel encyclopédique	Google, Toile du Québec, Yahoo Encarta, Wikipédia
Élaborer un plan et organiser ses idées	Logiciel tableur Logiciel de cartes conceptuelles	Microsoft Excel, Quattro Pro Inspiration, Smart Ideas
Rédiger, corriger et réviser l'ébauche d'un texte	Logiciel de traitement de texte Ouvrage de référence en ligne	Microsoft Word, Corel WordPerfect, iWork, Dragon NaturallySpeaking Dictionnaires électroniques
Utiliser le doigté correct relatif au clavier d'ordinateur pour taper et produire des textes	Logiciel de clavigraphie	Tap'Touche
Intégrer à la publication des éléments visuels ou sonores	Logiciel de diaporama Logiciel de dessin, d'animation ou de représentation	Microsoft PowerPoint, Corel Presentations CorelDraw, Flash, Microsoft Movie Maker, Microsoft Office Picture Manager, Microsoft Office Publisher, Studio Auteur Deluxe
Choisir un mode de diffusion convenant à la forme de discours, au genre de texte et aux destinataires	Courriel Site Web Blogue	Hotmail Dreamweaver

Annexe

Annexe A – Grille de justification des manipulations linguistiques en révision

Annexe A : Grille de justification des manipulations linguistiques en révision

Remplacement

Mot ou groupe de mots remplacé	Remplacé par	Explication du choix

Déplacement

Mot ou groupe de mots déplacé	Explication du choix

Effacement

Mot ou groupe de mots effacé	Explication du choix

Addition

Mot ou groupe de mots ajouté	Explication du choix

Les pratiques pédagogiques efficaces en écriture

Plusieurs situations de la vie quotidienne font appel à l'écriture. Que ce soit à l'école, dans la vie personnelle, pour gérer les émotions et en faire vivre, la langue écrite contient une source inépuisable d'intentions de communiquer sous diverses formes. C'est en misant sur cette réalité que les enseignants du cycle moyen peuvent faire prendre conscience aux élèves de la nécessité de savoir communiquer par écrit. Pour que l'apprentissage de l'écriture soit signifiant pour l'élève, il est important que l'enseignante ou l'enseignant explore des pratiques pédagogiques efficaces qui s'intègrent dans les quatre situations d'enseignement. On recommande aux enseignants de se référer au fascicule 4 (voir Les situations de lecture et d'écriture, p. 14) pour se remémorer le déroulement de chaque situation d'écriture.

Fascicule 4

Les pratiques pédagogiques répertoriées à la figure 39 et présentées sous forme d'exemples de leçons ou d'activités portent sur l'enseignement ou la consolidation de stratégies et le développement des habiletés en écriture. L'atelier d'écriture, quant à lui, est un mode de gestion qui permet aux élèves de s'adonner à des activités d'écriture à leur niveau d'apprentissage. Les enseignants pourront s'en inspirer et les adapter en tenant compte du profil des élèves et de l'évolution des apprentissages du groupe classe.

Figure 39 : Pratiques pédagogiques efficaces et les quatre situations d'enseignement

Les situations d'enseignement de l'écriture	Exemples de leçons et activités
Écriture modelée	Exemple de leçon à l'étape de la planification : <ul style="list-style-type: none">Utilisation d'un outil organisationnel (6^e année)
Écriture partagée	Exemple de leçon de l'enseignement explicite de la stratégie de correction : <ul style="list-style-type: none">Vérifier la grammaire Exemples de leçons élaborées selon la démarche dynamique d'apprentissage de la grammaire : <ul style="list-style-type: none">Le groupe nominalLes pronoms personnelsLe paragraphe Exemple de leçon : <ul style="list-style-type: none">Pratiques d'orthographe approchées Activité grammaticale <ul style="list-style-type: none">La dictée zéro faute
Écriture guidée	Exemple de leçon de la consolidation de l'élément d'écriture : <ul style="list-style-type: none">Fluidité des phrases
Écriture autonome	Mode de gestion : <ul style="list-style-type: none">L'atelier d'écriture ActivitésCentres de littératie

Exemple de leçon à l'étape de la planification utilisation d'un outil organisationnel (6^e année)

Situation d'enseignement écriture modelée

Lien avec le programme-cadre de français

Attente ciblée

L'élève doit pouvoir planifier ses projets d'écriture en utilisant des stratégies et des outils de préécriture.

Contenus d'apprentissage ciblés à l'étape de la planification

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit :

- utiliser, seul ou en groupe, différentes stratégies de préécriture pour produire des textes;
- recourir, seul ou en groupe, à divers moyens pour réaliser la préécriture prise de notes, outils de référence, outils de conceptualisation.

Objectif de la leçon

- Démontrer l'utilité d'organiser ses idées dans un plan avant la rédaction d'une ébauche.

Contexte

Les élèves seront appelés à rédiger un dépliant touristique sur l'endroit qui sera visité lors d'un voyage éducatif afin de le faire connaître à leurs parents. L'enseignante ou l'enseignant modèle devant le groupe classe comment organiser ses idées selon son intention d'écriture faire la promotion de l'école à l'aide d'un dépliant. Il ou elle démontre l'utilité de dresser un plan à l'aide d'un outil organisationnel lors de la planification de la rédaction du texte.

Connaissances et habiletés préalables

- Stratégies reliées à l'étape de la planification
 - Cibler l'intention d'écriture et les destinataires
 - Activer ses connaissances antérieures
- Caractéristiques et structure du genre de texte ciblé (dépliant touristique)

Durée approximative

Une séance de 20 à 30 minutes

Matériel et ressources

- Bloc de conférence, tableau ou rétroprojecteur
- Marqueurs ou craies
- Outil organisationnel (p. ex., diagramme en arbre)

Vocabulaire requis

- ébauche
- outil organisationnel
- mots clés

Déroulement de la leçon

Mise en situation

- Présenter aux élèves l'objectif de la leçon et le vocabulaire.
- Annoncer l'intention d'écriture (faire la promotion de l'école à l'aide d'un dépliant) et les destinataires (les parents).
- Rappeler aux élèves les dépliant étudiés au préalable.
- Demander aux élèves de nommer les caractéristiques de ce genre de texte.
- Expliquer aux élèves qu'à partir d'idées qui seront générées en groupe classe, un plan sera créé pour faciliter la rédaction d'un dépliant faisant la promotion de l'école.
- Demander aux élèves de trouver des idées à présenter dans le dépliant à l'aide d'une discussion en petits groupes.
- Faire un retour en grand groupe et noter toutes les idées générées, sans en faire de sélection ni de regroupement.
- Inviter les élèves à écouter et à observer attentivement la démonstration.

Exploration

- Expliquer l'utilité de sélectionner et d'organiser les idées retenues.
- Relire une à une les idées générées pour déterminer lesquelles retenir tout en expliquant pourquoi certaines idées sont éliminées (p. ex., idées répétées).
- Présenter l'outil organisationnel choisi (p. ex., le diagramme en arbre) en expliquant qu'il permet de regrouper et d'organiser les idées pour créer une charpente solide qui facilitera le déroulement de l'étape subséquente, soit la rédaction de l'ébauche.
- Relire à haute voix les idées retenues afin de déterminer les catégories à inscrire dans l'outil organisationnel (p. ex., les services, les activités scolaires, les ressources) et l'ordre dans lequel elles devraient être présentées.
- Procéder au classement des idées retenues selon les grandes catégories en verbalisant ses choix et décisions (p. ex., Je pense que cette idée va bien ici, car elle parle de...)
- Prendre un recul par rapport au plan dressé et le relire à haute voix à l'intention des élèves.

Objectivation

Faire un retour sur les apprentissages en posant des questions telles que

- Qu'est-ce que j'ai fait? Qu'est-ce que tu as appris? Qu'est-ce que tu as retenu?
- Peux-tu retracer les étapes de mon raisonnement? Qu'est-ce que j'ai fait pour commencer? Et après?
- Pourquoi est-ce important de dresser un plan?
- Qu'est-ce qui t'a paru le plus difficile à faire?

Remarque Pour d'autres suggestions de questions, voir le fascicule 2, annexe C, p. 92.

Fascicule 2

Transfert des apprentissages

- Planifier des séances d'enseignement explicite des stratégies de planification pour faciliter le transfert des apprentissages.

Pistes de réflexion

L'enseignante ou l'enseignant prend le temps de s'interroger sur son enseignement :

- Cette expérience a-t-elle été positive?
- Quelles sont les prochaines étapes à planifier?
- Est-ce que les élèves profiteraient d'un enseignement explicite de la stratégie Dresser un plan?

Remarque L'enseignante ou l'enseignant consigne ses réflexions et joint ces notes à d'autres données d'évaluation aux fins de la planification de l'enseignement.

Exemple de leçon de l'enseignement explicite de la stratégie de correction : vérifier la grammaire

Situation d'enseignement : écriture partagée

Lien avec le programme-cadre de français

Attente ciblée

L'élève doit pouvoir réviser et corriger ses textes en y laissant des traces de sa pratique réflexive de la grammaire du texte et de la phrase.

Contenus d'apprentissage ciblés

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit :

- corriger, seul ou en groupe, quelques paragraphes de ses textes en tenant compte des connaissances grammaticales étudiées et en recourant à divers moyens;
- consulter des ouvrages de référence imprimés ou électroniques.

Objectifs de la leçon

- Enseigner explicitement la stratégie d'écriture Vérifier la grammaire.
- Amener l'élève à utiliser, de façon autonome, les référentiels de correction afin de corriger ses textes avec efficacité, en laissant des traces de son raisonnement.

Contexte

L'enseignante ou l'enseignant observe que les élèves éprouvent de la difficulté à corriger leurs textes et qu'ils ont peu de stratégies qui leur permettent de procéder de manière organisée et logique. Il ou elle a décidé de leur enseigner une démarche qui leur permettra de suivre les étapes appropriées pour effectuer leurs corrections de façon efficace.

Connaissances et habiletés préalables

- Les signes de ponctuation et l'utilisation de la lettre majuscule
- Les règles d'accord en genre et en nombre du nom et de l'adjectif
- Le repérage du groupe nominal et du groupe verbal
- L'emploi du référentiel de correction
- L'utilisation d'ouvrages de référence
- Connaissances des manipulations linguistiques

Durée approximative

Quatre séances de 25 à 35 minutes

Matériel et ressources

- Référentiel de la démarche d'enseignement de la stratégie Vérifier la grammaire (voir la figure 30)
- Gabarit de la démarche d'enseignement explicite d'une stratégie sur un bloc de conférence (à construire avec les élèves à l'aide du référentiel susmentionné)
- Crayons-feutres pour transparents
- Rétroprojecteur
- Trois courts textes à corriger (p. ex., dictée ou ébauche d'un élève, texte contenant des erreurs rédigées intentionnellement) photocopiés sur des transparents
- Référentiel pour la vérification de l'orthographe (voir la figure 33)
- Référentiel pour la vérification des accords (voir la figure 34)
- Surligneur

Vocabulaire requis

- donneur
- receveur
- ébauche

Séance 1 : mise en situation et exploration

Mise en situation

- Présenter aux élèves les objectifs de la leçon.
- Lire le premier texte avec eux.
- Illustrer à l'aide d'un contre-exemple puis d'un exemple, le comportement à modifier puis le comportement souhaité :
 - Corriger la première partie du texte de manière aléatoire, en sautant plusieurs erreurs à la suite d'une analyse désorganisée.
 - Relire la partie du texte et la corriger en suivant les étapes de la stratégie et en utilisant le référentiel de correction.
- Inviter les élèves à commenter ces deux comportements en mettant en évidence ce qui les distingue.
- Faire remarquer aux élèves que si on n'utilise pas une technique systématique pour effectuer la correction d'un texte, on risque de perdre beaucoup de temps et de laisser plusieurs erreurs.
- Compléter avec les élèves le quoi et le pourquoi de la stratégie Vérifier la grammaire à l'aide du gabarit préparé à cet effet sur un bloc de conférence.

Exploration : Modelage du comment de la stratégie

- Présenter aux élèves un deuxième texte en leur précisant qu'il va servir à démontrer comment appliquer la stratégie Vérifier la grammaire.
- Lire un extrait du texte aux élèves.
- Indiquer aux élèves qu'ils doivent écouter et ne pas interrompre pendant le modelage de la stratégie.
- Modeler devant les élèves les étapes du comment de la stratégie en réfléchissant à haute voix pour montrer ce qui se passe. Choisir une ou plusieurs notions pour effectuer la correction du texte selon l'objectif d'enseignement (p. ex., la majuscule, la ponctuation, l'orthographe, l'accord du groupe nominal et du groupe verbal).
- Utiliser les manipulations linguistiques appropriées selon la notion à corriger (p. ex. l'encadrement du verbe par « ne... pas »).
- Compléter progressivement le comment et le quand de la stratégie en collaboration avec les élèves à l'aide du gabarit préparé à cet effet sur un bloc de conférence.

Séance 2 : pratique guidée

- Revoir la stratégie avec les élèves à l'aide du référentiel construit en collaboration.
- Inviter un ou une élève volontaire à faire le modelage du comment de la stratégie à l'aide d'un troisième texte en lui assurant qu'il ou elle recevra de l'aide tout au long de la démonstration.
- Lire le texte choisi en collaboration.
- Guider l'élève dans sa réflexion pendant et après la correction d'une courte partie du texte en lui rappelant les manipulations linguistiques pour identifier le groupe nominal et le groupe verbal (voir la figure 31).

Séance 3 : pratique coopérative

- Revoir la stratégie avec les élèves à l'aide du référentiel construit en collaboration.
- Former des dyades en expliquant aux élèves qu'ils vont s'entraîner à appliquer le comment de la stratégie Vérifier la grammaire sur une partie de l'ébauche d'un ou d'une élève de la dyade.
- Demander aux élèves d'appliquer le comment de la stratégie en verbalisant leur pensée à leur partenaire pendant la correction d'une partie du texte. Leur préciser que toutes les étapes doivent être respectées.
- Circuler parmi les dyades en observant les élèves et en apportant de l'aide à ceux qui en ont besoin.

Remarque : L'enseignante ou l'enseignant prévoira, selon les besoins des élèves, d'autres séances de modelage et d'autres pratiques guidées et coopératives.

Séance 4 : pratique autonome

- Expliquer aux élèves qu'il va s'agir de corriger une partie de l'ébauche de leur choix, individuellement, en appliquant la stratégie Vérifier la grammaire.
- Inviter les élèves à revoir la stratégie à l'aide du référentiel préparé à cet effet en leur précisant qu'ils devront suivre le comment de la stratégie pendant la correction pour arriver à laisser des traces de leur raisonnement grammatical.
- Indiquer aux élèves le temps qui leur est donné pour effectuer ce travail.
- Circuler parmi les élèves en observant leur comportement. Repérer ceux qui éprouvent de la difficulté à appliquer la stratégie et leur apporter une aide ciblée.

Objectivation (après chaque séance)

Faire un retour sur les apprentissages en posant des questions telles que

- Qu'est-ce qu'on a fait? Qu'est-ce que tu as appris? Qu'est-ce que tu as retenu?
- Est-ce que les étapes de la stratégie semblent claires pour toi? Sur quelles étapes devrais-tu te concentrer davantage?
- Peux-tu retracer les étapes de ton raisonnement? Qu'as-tu fait pour commencer? Et après?
- Qu'est-ce qui a marché? Qu'est-ce qui n'a pas marché?
- La stratégie est-elle efficace?
- Est-il crucial de faire toutes les étapes en ordre ou est-ce important de simplement s'assurer qu'elles soient toutes complétées?
- Qu'est-ce qui t'a paru le plus difficile à faire?
- Est-ce qu'il est important de garder des traces de toutes tes corrections?
- Qu'est-ce que tu trouves plus facile à corriger?

Remarque : Rassurer les élèves en leur expliquant qu'ils auront de nombreuses occasions de s'entraîner à appliquer cette stratégie lors de la correction de leurs textes.

Transfert des apprentissages

- Inviter les élèves à utiliser la stratégie Vérifier la grammaire dans le cadre de la dictée.

Adaptations

- Inviter les élèves à travailler en dyades lors de la pratique autonome.
- Permettre aux élèves de laisser des traces de correction personnalisées (p. ex., référentiel de correction simplifié).
- Donner aux élèves un tableau de vérification à cocher qu'ils pourront utiliser lorsqu'ils ont terminé une étape de la correction.
- Varier la complexité des textes selon le groupe.
- Utiliser des textes bien structurés, telle la dictée, pour appliquer la stratégie.

Pistes de réflexion

L'enseignante ou l'enseignant prend le temps de s'interroger sur son enseignement

- Cette expérience a-t-elle été positive? Les élèves se sont-ils investis dans le travail?
- Est-ce que le vocabulaire relié à la stratégie et au référentiel de correction est clair pour les élèves?
- Est-ce que les élèves bénéficieraient d'une deuxième séance de modelage?
- Commencent-ils à se comporter comme des analystes de textes?
- Quels élèves ont besoin d'une aide particulière?
- Qu'est-ce qui empêche tel élève de progresser? Qu'est-ce qui a été positif pour lui?
- Quelle expérience pourrait aider cet élève à transformer sa façon de faire?
- Les élèves sont-ils prêts à appliquer cette stratégie lors des séances d'écriture autonome?
- Est-ce que le texte était trop complexe pour les élèves de ma classe?

Remarque : L'enseignante ou l'enseignant consigne ses réflexions et joint ces notes à d'autres données d'évaluation aux fins de la planification de l'enseignement.

Exemple de leçon élaborée selon la démarche dynamique d'apprentissage de la grammaire

Le groupe nominal

Situation d'enseignement : écriture partagée

Niveau ciblé : cycle moyen

Regroupement : petits groupes hétérogènes

Durée : environ 4 séances de 20 minutes

Connaissances préalables : le nom, le déterminant et l'adjectif

Mise en situation

Avant de commencer l'observation des groupes nominaux (GN), il est important que les élèves comprennent pourquoi l'étude de cette notion grammaticale leur sera utile (p. ex., pour mieux conjuguer les verbes, pour mieux réaliser les accords). L'enseignante ou l'enseignant invite les élèves à partager ce qu'ils savent déjà sur les groupes nominaux (p. ex., demande de donner une définition d'un groupe nominal).

Observation

L'enseignante ou l'enseignant :

- distribue un texte;
- demande aux élèves, placés en petits groupes, d'identifier et de noter tous les groupes nominaux dans le texte;
- demande aux groupes de présenter leurs réponses et de partager les questions qu'ils se sont posées.

Manipulation des énoncés et formulation des hypothèses

L'enseignante ou l'enseignant :

- demande aux groupes de classer les groupes nominaux selon leurs propres critères;
- circule et encourage les élèves à discuter et à utiliser les manipulations linguistiques;
- observe et note les procédures utilisées par les élèves pour effectuer leur classement;
- invite les groupes à partager leurs résultats (classement selon les critères retenus);
- demande aux groupes de formuler des hypothèses sur le GN (p. ex., rôle, position);
- discute avec le groupe classe des hypothèses.

Vérification des hypothèses

L'enseignante ou l'enseignant :

- prend en note chaque hypothèse; Exemples d'hypothèses formulées par les élèves :
 - Le GN contient au moins un nom.
 - Le déterminant et le nom ont le même genre dans un GN.
 - On peut parfois remplacer les GN par des pronoms.
- démontre, au besoin, au moyen de l'enseignement explicite l'utilisation d'autres manipulations linguistiques utiles au repérage des GN (p. ex., effacement des GN);
- demande aux élèves de justifier leur raisonnement à l'aide d'autres textes pour valider les hypothèses.

Formulation de règles

L'enseignante ou l'enseignant :

- demande à chaque groupe de formuler ses règles;
- sélectionne, avec l'aide du groupe classe, les règles les plus précises;
- invite les élèves à comparer leurs règles à des ouvrages de référence;
- rédige, en collaboration avec les élèves, la définition et les fonctions des groupes nominaux;
- transcrit la ou les règles dans un référentiel à des fins de consultation.

Phase d'exercisation

L'enseignante ou l'enseignant :

- remet un court texte à chaque élève;
- demande de repérer tous les groupes nominaux et de laisser sur le texte des traces de leur raisonnement (p. ex., indiquer la ou les manipulations linguistiques utilisées).

Réinvestissement contrôlé

Cette étape est exploitée lors de séances d'écriture autonome (p. ex., pendant la correction de textes).

Exemple de leçon élaborée selon la démarche dynamique d'apprentissage de la grammaire

Les pronoms personnels

Situation d'enseignement écriture partagée

Niveau ciblé : 4^e année

Regroupement : petits groupes hétérogènes

Durée : environ 3 séances de 20 minutes

Au cycle moyen, les mots substitués les plus couramment employés sont les pronoms personnels et relatifs. Les élèves commencent à se familiariser avec les mots de substitution en lecture au cycle primaire, mais cette étude se poursuit et est approfondie tout au long du cycle moyen. Un tableau des pronoms de communication et des pronoms substitués ainsi que leur fonction dans la phrase est présenté à la fin de cette leçon à des fins de référence.

Mise en situation

Avant de commencer l'observation des pronoms personnels, il est important que les élèves comprennent pourquoi l'étude de cette notion grammaticale leur sera utile (p. ex., pour rendre un texte plus cohérent en évitant la répétition, pour remplacer des groupes de mots dans une phrase). L'enseignante ou l'enseignant invite les élèves à partager oralement ce qu'ils savent déjà sur les pronoms personnels.

Observation

L'enseignante ou l'enseignant :

- forme des petits groupes;
- distribue un texte aux groupes et leur demande d'identifier et d'observer les pronoms (p. ex., leur place dans la phrase, le groupe qu'ils remplacent, leur genre et leur nombre);
- invite chaque groupe à présenter ses réponses et à rendre compte des questions qu'il s'est posées.

Adaptation

Dans le cas où les élèves éprouvent certaines difficultés à identifier les pronoms personnels, l'enseignante ou l'enseignant peut animer un remue-méninges sur les pronoms personnels connus des élèves, identifier les pronoms personnels d'un court texte avec l'aide des élèves et demander, pour chaque pronom identifié, quel mot ou quel groupe de mots il remplace. Cette façon de faire guide davantage l'observation.

Manipulation des énoncés et formulation des hypothèses

L'enseignante ou l'enseignant :

- demande aux groupes de classer les pronoms identifiés précédemment selon des critères personnels;
- circule et discute des classements, des hypothèses avec les groupes et guide, au besoin, la réflexion des élèves en posant des questions telles que :
 - Quel pronom est sujet? Quel pronom n'est pas sujet? Comment le savez-vous?
 - Les pronoms il, ils, elle ou elles remplacent quels mots?
 - Le pronom je remplace quel mot?
 - Que se passe-t-il si on les efface?
- observe et note les manipulations utilisées par les élèves pour effectuer leur classement (p. ex., remplacement, effacement);
- invite les groupes à partager leurs résultats avec le groupe classe et à formuler des hypothèses;
- enseigne, au besoin, de façon explicite les manipulations linguistiques qui permettent d'identifier la fonction des pronoms;
- formule des hypothèses sur la fonction des pronoms personnels en utilisant le vocabulaire des élèves.

Vérification des hypothèses

L'enseignante ou l'enseignant :

- demande aux groupes de vérifier les hypothèses et de les valider avec le même texte ou un autre texte;
- invite les groupes à discuter de leur classement pour apporter de nouvelles hypothèses;
- anime une discussion sur ces hypothèses en groupe classe;
- prend en note chaque hypothèse; Exemples d'hypothèses formulées par les élèves :
 - Parfois le pronom il ne remplace rien.
 - Les pronoms personnels sujets sont placés avant le verbe dans les phrases déclaratives et après le verbe dans les phrases interrogatives.
 - Les pronoms il, ils, je et tu sont toujours sujets.
 - Les pronoms nous et vous ne sont pas toujours sujets.
- invite les groupes à rediscuter et à reclasser, au besoin, les pronoms si de nouvelles hypothèses sont émises.

Formulation de règles

L'enseignante ou l'enseignant :

- demande à chaque groupe de formuler ses règles sur la fonction des pronoms personnels;
- sélectionne, avec l'aide du groupe classe, les règles les plus précises;
- invite les groupes à comparer les règles à des ouvrages de référence;
- rédige avec les élèves la définition et la fonction des pronoms personnels, et définit leur rôle et leur position;
- transcrit la ou les règles dans un référentiel à des fins de consultation.

Phase d'exercisation

L'enseignante ou l'enseignant demande aux élèves d'écrire un texte de sept à dix lignes dans lequel ils doivent :

- décrire un personnage;
- utiliser cinq pronoms substitués différents et indiquer au-dessus de chacun leur fonction et leur rôle.

Réinvestissement contrôlé

Cette étape est exploitée lors de séances d'écriture autonome (p. ex., à l'étape de la révision).

Tableau des pronoms personnels

Pronoms de communication

Personne	Fonction sujet	Fonction complément
1 ^{re} pers. s.	je / j' Je veux devenir guitariste. J'aime la clarinette.	me / m', moi Juan me donne des cours. La musique espagnole m'attire. Carlos joue avec moi.
2 ^e pers. s.	tu Tu aimes jouer du piano.	te / t', toi Ton professeur te trouve doué. Papa t'a transmis son talent. C'est à toi que le prix ira.
1 ^{re} pers. pl.	nous Nous faisons de la musique.	nous La musique nous passionne.
2 ^e pers. pl.	vous Vous donnerez un bon concert.	vous Les gens vous ont bien écoutés.

Pronoms substitués

Personne	Fonction sujet	Fonction complément
3 ^e pers. s.	il / elle L'enfant a peur. Il crie. La mère arrive. Elle console son petit.	le / la / l', lui, en, y, se / s' Lou prend son chat et le caresse. Le chat attrape sa manche et la mordille. Lou lui dit doucement « Du lait, tu en veux? Viens à la cuisine. » Le minet y court et se laisse servir. Ensuite, il s'endort dans le salon.
3 ^e pers. pl.	ils / elles Les arbres bougent au vent. Ils craquent. Les feuilles sont arrachées des branches. Elles tombent sur le sol.	les, leur, eux / elles, en, y, se / s' Max aime les animaux. Il les respecte et leur fournit de bons soins. Il ferait tout pour eux. Les bêtes sont en vie. Max croit que sans elles le monde serait bien triste. Il en parle avec passion et y pense tout le temps. Les animaux se sentent en sécurité avec Max.

Remarque Pour conjuguer le verbe, on se sert des pronoms personnels sujets je, tu, il / elle, nous, vous, ils / elles.

Tiré de Chartrand, Suzanne-G. et Simard, Claude. Grammaire de base. St-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 2000, p. 91.

Exemple de leçon élaborée selon la démarche dynamique d'apprentissage de la grammaire

Le paragraphe

Situation d'enseignement : écriture partagée

Niveau ciblé : cycle moyen

Regroupement : petits groupes hétérogènes

Durée : environ 3 séances de 20 minutes

Mise en situation

Avant de commencer l'observation des caractéristiques d'un paragraphe, il est important que les élèves comprennent pourquoi l'étude de cette notion grammaticale leur sera utile (p. ex., pour rendre un texte plus cohérent, plus lisible). L'enseignante ou l'enseignant invite les élèves à partager ce qu'ils savent déjà sur le paragraphe.

Observation

L'activité commence par l'observation individuelle des paragraphes dans un texte descriptif publié. Les élèves constatent ainsi certaines caractéristiques du paragraphe. L'enseignante ou l'enseignant :

- présente un deuxième texte descriptif publié au groupe classe et amène les élèves à valider leurs premières observations;
- présente, avec l'accord d'un élève, l'ébauche d'un texte descriptif rédigé en classe qui n'a pas été divisé en paragraphes;
- demande au groupe classe de distinguer les ressemblances et les différences entre les textes.

Manipulation des énoncés et formulation des hypothèses

L'enseignante ou l'enseignant :

- demande aux élèves, placés en petits groupes, de discuter des textes puis de choisir des critères caractérisant un paragraphe;
- invite chaque groupe à présenter les critères retenus lors des discussions;
- demande aux groupes de procéder au découpage de l'ébauche présentée précédemment (le texte a été photocopié et distribué);
- encourage les élèves à discuter et à ajouter des organisateurs textuels pour apporter d'autres hypothèses concernant le paragraphe;
- rediscute avec le groupe classe des hypothèses ainsi que du découpage de l'ébauche.

Vérification des hypothèses

L'enseignante ou l'enseignant :

- prend en note chaque hypothèse;
- invite les groupes à comparer l'ébauche découpée à d'autres textes publiés et à valider leurs hypothèses (p. ex., vérifier s'il s'agit bien d'un critère et d'une régularité du paragraphe);
- amène les groupes à modifier le découpage de l'ébauche selon les vérifications validées.

Formulation de règles

L'enseignante ou l'enseignant :

- demande à chaque groupe de formuler ses règles lors de la mise en commun finale; Exemples de règles formulées par les élèves :
 - L'apparition d'un sous-titre montre l'arrivée d'un paragraphe.
 - Un paragraphe contient plusieurs phrases.
 - Chaque paragraphe a une idée principale.
 - Un paragraphe commence souvent par un organisateur textuel.
- sélectionne, avec l'aide du groupe classe, les règles les plus précises;
- invite les élèves à comparer leurs règles à des ouvrages de référence (p. ex., grammaire, dictionnaire);
- rédige, en collaboration avec les élèves, la procédure à suivre pour la rédaction de paragraphes dans un texte;
- exige, par la suite, que les élèves consultent cette procédure lors de la révision de leurs textes.

Phase d'exercisation

L'enseignante ou l'enseignant :

- distribue un texte qui n'a pas été divisé en paragraphes;
- demande aux élèves d'identifier dans le texte les mots (organiseurs textuels) qui font la transition d'un paragraphe à un autre;
- demande à quelques élèves de partager les mots trouvés dans le texte;
- note au tableau ces mots en ordre chronologique d'apparition dans le texte;
- discute des découvertes avec le groupe classe;
- demande aux élèves de placer des barres obliques là où le texte devrait être divisé.

Réinvestissement contrôlé

Cette étape est exploitée lors de séances d'écriture autonome (p. ex., lors de la révision des textes).

Exemple de leçon : pratiques d'orthographe approchées

Situation d'enseignement : écriture partagée

Niveau ciblé : cycle moyen

Regroupement : trios hétérogènes

Durée : environ 20 minutes

Lien avec le programme-cadre de français

Attente ciblée

Réviser et corriger ses textes en y laissant des traces de sa pratique réflexive de la grammaire du texte et de la phrase.

Objectifs de la leçon

Amener l'élève à vérifier :

- l'orthographe des mots;
- l'accord du verbe avec le groupe nominal sujet selon la terminaison des verbes usuels déjà étudiés;
- l'emploi de la virgule et d'autres signes de ponctuation étudiés.

Matériel

- papier brouillon
- carton
- crayon
- tableau

Déroulement de la leçon

Phase 1 : Le choix de la phrase

L'enseignante ou l'enseignant compose une phrase qui comporte des énumérations et un groupe nominal sujet au pluriel pour répondre aux objectifs d'enseignement visés.

Par exemple :

Hier, les enseignants du cycle moyen ont remis des certificats, des médailles, des trophées et des livres aux élèves de toutes les classes.

Phase 2 : Les consignes de départ

L'enseignante ou l'enseignant

- place les élèves en trio;
- fait part aux élèves des objectifs de l'activité;
- explique aux élèves ses attentes
 - respecter les hypothèses des autres;
 - parvenir à un consensus avant d'écrire la version finale de chacun des mots;
 - répartir les tâches (p. ex., scripteur, porte-parole, chercheur de la norme);
- précise le temps alloué.

Scripteur : l'élève qui note le résultat du consensus à l'étape des « tentatives d'écriture ».

Porte-parole : l'élève qui fait part des hypothèses et des justifications à l'étape du « retour collectif ».

Chercheur de la norme : l'élève qui consulte les ouvrages de référence pour trouver la norme grammaticale (orthographe, règle de grammaire) à l'étape de « la norme ».

Phase 3 : Les tentatives d'écriture

L'enseignante ou l'enseignant :

- lit une première fois, en entier, la phrase aux élèves;
- dicte lentement la phrase sans énoncer ni marquer la ponctuation; les élèves l'écrivent individuellement;
- invite les trios à discuter de l'orthographe et de l'accord de chacun des mots ainsi que de la ponctuation de la phrase;
- demande à l'élève-scripteur de noter le résultat (consensus) de la discussion sur une autre feuille;
- circule entre les trios, demande aux élèves de justifier leurs hypothèses et pose des questions qui pourront être réutilisées par les élèves lors des pratiques subséquentes. Par exemple :
 - Pourquoi avez-vous écrit ce mot de telle façon?
 - Pourquoi avez-vous mis ce mot au pluriel?
 - Qu'est-ce qui vous a fait penser que la virgule allait se placer à cet endroit?
 - Où avez-vous déjà vu ce mot?
 - Comment avez-vous réussi à vous mettre d'accord sur l'orthographe de ce mot?
 - Pouvez-vous me prouver ce que vous affirmez en effectuant des manipulations linguistiques sur les mots ou les groupes de mots?

Phase 4 : Le retour collectif

L'enseignante ou l'enseignant :

- redit chaque mot de la phrase et invite les trios à faire la mise en commun des hypothèses;
- écrit chaque hypothèse différente au tableau;
- invite les élèves à partager les stratégies utilisées, à discuter et à justifier les hypothèses formulées;
- valorise l'utilisation des savoir-être, savoir et savoir-faire.

Phase 5 : La norme

L'enseignante ou l'enseignant :

- demande aux élèves chercheurs de la norme de faire la recherche à l'aide des ouvrages de référence ou fournit au besoin l'orthographe des mots;
- compare les hypothèses à la norme orthographique des mots;
- fait, en collaboration avec les élèves, l'analyse de la phrase pour vérifier les accords en genre et en nombre et l'accord du verbe;
- invite, au besoin, les élèves à utiliser les ouvrages de référence ou les référentiels bâtis lors des activités de grammaire pour vérifier les règles grammaticales.

Phase 6 : La conservation des traces

L'enseignante ou l'enseignant :

- écrit sur un carton les mots qui ont fait l'objet de difficulté pour la majorité des élèves et les place au mur de mots;
- invite les élèves à noter ce qu'ils ont appris dans leur journal de bord (optionnel);
- demande aux élèves de placer leur tentative d'écriture dans leur portfolio afin de garder des traces utiles à l'évaluation formative;
- exige, lors de projets d'écriture subséquents, l'orthographe correcte des mots et l'application des règles travaillées lors des pratiques d'orthographe approchées.

Objectivation

L'objectivation se fait à la fin de l'activité. L'enseignante ou l'enseignant questionne les élèves sur ce qu'ils ont appris ainsi que sur les habiletés utilisées.

Remarque : Pour des suggestions de questions, voir le fascicule 2, annexe C, p. 92.

Fascicule 2

Pistes de réflexion

L'enseignante ou l'enseignant prend le temps de s'interroger sur son enseignement :

- Y a-t-il des élèves qui profiteraient d'un soutien supplémentaire pour certains concepts?
- Qu'est-ce qui a bien fonctionné pendant l'activité?
- Les élèves ont-ils des difficultés à justifier leurs hypothèses?
- Les élèves utilisent-ils de façon pertinente les manipulations linguistiques?
- Quelles notions grammaticales ont besoin d'être enseignées ou retravaillées?
- Le regroupement hétérogène a-t-il favorisé l'apprentissage?

Activité grammaticale : la dictée zéro faute²

Situation d'enseignement : écriture partagée

Niveau ciblé : cycle moyen

Regroupement : groupe classe

Durée : environ 40 minutes

Le choix de texte

L'enseignante ou l'enseignant choisit un texte assez court dont les notions de grammaire à appliquer ne sont pas nouvelles pour les élèves.

Le déroulement de la dictée

L'enseignante ou l'enseignant :

- énonce lentement les mots, une phrase à la fois;
- permet aux élèves de poser des questions à haute voix sur l'orthographe, les règles d'accord, la classe des mots, etc.;
- profite de ce moment pour modéliser le questionnement et la réflexion puis donne de plus en plus de place aux questions et à la réflexion des élèves. La bonne réponse ne doit jamais être donnée par l'adulte;
- suscite le dialogue entre les élèves;
- encourage les élèves à utiliser leurs connaissances de la langue pour bien orthographier et à utiliser les manipulations linguistiques pour vérifier leurs hypothèses (voir Pistes pédagogiques pour aider les élèves à corriger un texte, p. 75).

² Tiré de Nadeau, Marie et Fisher, Carole. © 2006. La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, membre de Chenelière Éducation, pages 215-218.

L'évaluation

L'enseignante ou l'enseignant :

- profite de cette activité de mise en pratique des connaissances pour vérifier les acquis et les besoins d'apprentissage;
- observe le raisonnement et le niveau d'attention des élèves.

Exemple de leçon de la consolidation de l'élément d'écriture : fluidité des phrases

Situation d'enseignement : écriture guidée

Lien avec le programme-cadre de français

Attente ciblée

L'élève doit pouvoir réviser et corriger ses textes en y laissant des traces de sa pratique réflexive de la grammaire du texte et de la phrase.

Contenu d'apprentissage ciblé à l'étape de la révision

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit :

- réviser ses textes, seul ou en groupe, en utilisant diverses techniques.

Objectifs de la leçon

- Pratiquer l'utilisation de l'élément d'écriture la fluidité des phrases.
- Amener l'élève à combiner des phrases simples pour améliorer la fluidité des phrases dans son texte.

Connaissances et habiletés à consolider

- Élément d'écriture fluidité des phrases
- Laisser des traces de révision sur le texte

Contexte

L'enseignante ou l'enseignant a fait l'enseignement explicite de la stratégie Enrichir le texte, ce qui a donné lieu à la construction d'un référentiel avec le groupe classe. Cependant, la pratique autonome a révélé que quelques élèves n'écrivent encore que des phrases répétitives ou courtes et ne parviennent pas à varier par eux-mêmes la longueur des phrases. L'enseignante ou l'enseignant décide de rencontrer ce petit groupe d'élèves pour déceler les difficultés qu'ils éprouvent et les aider à transformer leur façon de faire. Il ou elle a présenté aux autres élèves une série d'activités à réaliser dans les centres de littératie et peut ainsi se concentrer sur le petit groupe de travail.

Durée approximative

Une séance de 20 à 30 minutes

Matériel et ressources

- Un texte court contenant des phrases simples et répétitives en copies multiples
- Fiche d'analyse de texte pour la fluidité des phrases (voir l'annexe C, p. 35)
- Liste de marqueurs de relation

Vocabulaire requis

- phrases simples
- phrases répétitives
- marqueurs de relation

Déroulement de la leçon

Mise en situation

Commencer la séance en expliquant aux élèves que pour apprendre à réviser son texte dans le but d'améliorer la fluidité de ses phrases, il faut d'abord reconnaître que certaines phrases manquent de rythme ou en ont peu.

Exploration

Avant

- Présenter les objectifs de la leçon.
- Présenter le texte (p. ex., genre de texte, sujet traité).
- Activer les connaissances antérieures des élèves sur l'élément d'écriture à exploiter, soit la fluidité des phrases.
- Lire le texte à haute voix avec les élèves.
- Demander aux élèves ce qu'ils pensent du texte (p. ex., As-tu aimé ce texte?)
- Revoir avec les élèves les critères d'un texte 5 étoiles à l'aide de la fiche d'analyse pour la fluidité des phrases.
- Inviter les élèves à consulter la fiche pour évaluer individuellement la fluidité des phrases et à partager leur évaluation du texte.
- Choisir deux phrases consécutives qui pourraient être combinées et poser des questions telles que :
 - Est-ce nécessaire de garder ces phrases séparées?
 - Est-ce que ces deux phrases peuvent être combinées? Pourquoi?
- Demander aux élèves de proposer des hypothèses sur la façon de combiner ces deux phrases.
- Discuter des hypothèses et vérifier si elles sont syntaxiquement et sémantiquement acceptables.
- Rappeler aux élèves les marqueurs de relation déjà appris (fournir au besoin une liste) ainsi que leur fonction dans une phrase.

Pendant

- Inviter les élèves à réviser les autres phrases du texte et à combiner certaines phrases pour améliorer la fluidité. Indiquer aux élèves qu'ils doivent laisser des traces de leurs changements sur leur copie.
- Circuler d'un élève à l'autre pour observer les tentatives d'amélioration de la fluidité des phrases.
- Soutenir chaque élève dans ses tentatives et l'encourager à verbaliser sa pensée en posant des questions telles que :
 - Pourquoi t'es-tu arrêté ici?
 - Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans ces phrases?
 - Comment peux-tu les améliorer? Est-ce que tu peux combiner deux phrases pour en faire seulement une?
 - Quel marqueur de relation vas-tu utiliser pour combiner ces deux phrases?
 - Est-ce que tu as créé du rythme dans le texte?

Après

- Animer une discussion avec le petit groupe pour mettre en évidence l'importance de varier la longueur des phrases pour donner du rythme à son texte.
- Inviter les élèves à partager leur texte modifié avec le petit groupe ou avec un pair.
- Donner une rétroaction constructive après chaque lecture des textes révisés et inviter les autres élèves à réagir à leur tour.

Objectivation

Faire un retour sur les objectifs de la leçon en posant des questions telles que :

- Qu'est-ce qu'on a fait? Qu'est-ce que tu as appris? Qu'est-ce que tu as retenu?
- Peux-tu retracer les étapes de ton raisonnement? Qu'as-tu fait pour commencer? Et après?
- Qu'est-ce qui te paraît le plus facile ou le plus difficile à faire?

Remarque : Pour d'autres suggestions de questions, voir le fascicule 2, annexe C, p. 92.

Fascicule 2

Pistes de réflexion

L'enseignante ou l'enseignant prend le temps de s'interroger sur son enseignement :

- Les élèves peuvent-ils expliquer dans leurs propres mots comment varier la longueur de leurs phrases?
- Ont-ils encore de la difficulté à identifier les phrases simples et répétitives?
- Cette séance a-t-elle été positive? Les élèves se sont-ils investis dans la révision du texte?
- Est-ce que les élèves bénéficieraient d'une deuxième séance d'écriture guidée?

Remarque : L'enseignante ou l'enseignant consigne ses réflexions et joint ces notes à d'autres données d'évaluation aux fins de la planification de l'enseignement. Il ou elle pourra ainsi planifier une autre rencontre avec les élèves qui ont besoin d'une aide différenciée ou spécifique.

Mode de gestion : l'atelier d'écriture

Situation d'enseignement : écriture autonome

L'atelier d'écriture est un mode de gestion de classe en situation d'écriture autonome, pendant lequel les élèves se concentrent sur les différentes étapes du processus d'écriture. Sa structure permet aux élèves, souvent à des stades de développement différents, d'utiliser l'écriture pour s'exprimer, questionner, inciter, réfléchir et apprendre. L'enseignante ou l'enseignant doit mettre en place une gestion appropriée (p. ex., règlements et démarches à suivre) pour réaliser les objectifs de l'atelier d'écriture.

Les élèves ont alors l'occasion de travailler à divers projets d'écriture de façon autonome, de consulter l'enseignante ou l'enseignant ou leurs pairs pour obtenir régulièrement une rétroaction. Pendant l'atelier d'écriture, l'enseignante ou l'enseignant donne des minileçons, circule dans la classe pour observer les élèves à des fins d'évaluation continue et tient des conférences individuelles.

L'atelier d'écriture, d'environ 50 à 60 minutes, comporte des étapes précises que l'enseignante ou l'enseignant présente au préalable aux élèves. Ces étapes sont résumées dans le tableau suivant :

Minileçon

(5-10 minutes)

Tableaux

Où suis-je?/Où sommes-nous?

(1-2 minutes)

Écriture autonome

(30-40 minutes)

Conférences/Consultations

Partage

(5-10 minutes)

Objectivation

Déroulement de l'atelier d'écriture

Minileçon

Pendant les cinq à dix premières minutes de l'atelier d'écriture, l'enseignante ou l'enseignant présente une minileçon à l'ensemble de la classe. La minileçon consiste à revoir un contenu d'apprentissage, une habileté, une stratégie ou un élément d'écriture afin d'aider les élèves à améliorer leurs compétences en écriture. Le sujet de la minileçon est ciblé à la suite des observations ou de l'examen des productions écrites des élèves.

Cette minileçon peut :

- renforcer une notion de grammaire (p. ex., l'utilisation des guillemets);
- être un rappel des caractéristiques du genre de texte à rédiger;
- porter sur des préoccupations concernant la gestion de l'atelier;
- porter sur un élément d'écriture (p. ex., le choix des mots).

Tableaux « Où suis-je? » et « Où sommes-nous? »

L'enseignante ou l'enseignant demande aux élèves de remplir le tableau « Où suis-je? » (voir l'annexe A-1, p. 125) en signalant la date, l'étape du processus d'écriture à laquelle il ou elle travaille ainsi que son objectif de travail (p. ex., vérifier l'accord du verbe avec le groupe sujet à l'étape de la correction). Le tableau en question est placé dans le dossier d'écriture de chaque élève.

L'enseignante ou l'enseignant utilise le tableau « Où sommes-nous? » (voir l'annexe A-2, p. 126) placé à la vue de tous les élèves, pour noter à quelle étape du processus d'écriture se situe chaque élève. Ce tableau permet d'avoir une vue d'ensemble du cheminement des élèves. De plus, les élèves qui en sont à l'étape de la révision ou de la correction peuvent identifier ceux qui sont à la même étape qu'eux pour une consultation entre pairs pendant la période d'écriture autonome. Si nécessaire, l'enseignante ou l'enseignant peut décider des regroupements selon les besoins des élèves.

Écriture autonome, conférences et consultations

La période réservée à l'écriture autonome se déroule en deux temps : dans un premier temps, l'enseignante ou l'enseignant demande aux élèves de se concentrer sur leur projet d'écriture en silence; par la suite, un temps est accordé aux conférences parallèlement aux consultations entre pairs.

Pendant l'écriture autonome, l'enseignante ou l'enseignant :

- avise les élèves qui participeront à une conférence individuelle;
- planifie les conférences à la suite de la lecture des textes sélectionnés par les élèves ou par elle-même ou lui-même (voir l'annexe B, p. 127);
- rencontre un ou une élève en conférence (pendant 3 ou 4 minutes);
 - fait un commentaire positif sur le texte de l'élève et demande « Parle-moi de ton texte. »;
 - discute d'un seul aspect du texte (p. ex., l'organisation des idées, les conventions linguistiques, la mise en page);
 - évalue les progrès de l'élève en écriture et lui donne des pistes pour améliorer son écriture (p. ex., décrit ses points forts, suggère des outils organisationnels);
 - cible avec l'élève un objectif précis à atteindre selon les habiletés de l'élève. Les conférences subséquentes devraient commencer par une discussion sur les objectifs ciblés à la rencontre précédente et sur les progrès observés;
 - inscrit l'objectif dans le dossier d'écriture ou le portfolio de l'élève et dans son dossier d'évaluation personnel (voir l'annexe C-1, p. 128 et l'annexe C-2, p. 129);
- circule dans la classe, entre les conférences individuelles, pour offrir du soutien aux élèves;
- s'assure que les élèves demeurent engagés dans la tâche;
- observe les élèves à des fins d'évaluation continue.

Remarque L'enseignante ou l'enseignant rencontre chaque élève plusieurs fois par année.

L'élève en écriture autonome :

- comprend et suit les routines établies;
- écrit de façon autonome un texte convenant à son niveau de compétence en écriture;
- met en pratique les objectifs d'enseignement présentés ou prend plaisir à écrire une variété de textes;
- solutionne individuellement les problèmes éprouvés;
- utilise le matériel et les ressources disponibles en salle de classe;
- tient un dossier d'écriture ou un portfolio.

L'élève en conférence :

- choisit un texte dans son portfolio ou son dossier d'écriture ou prend celui sélectionné par l'enseignante ou l'enseignant;
- discute de son texte selon les questions et les commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant;
- tient compte des commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant pour améliorer ses textes en vue des conférences subséquentes.

L'élève en consultation :

- partage son texte avec un pair peu importe l'étape à laquelle il se trouve;
- discute des points forts, des passages à améliorer et des prochaines étapes;
- utilise des référentiels à l'étape de la révision ou de la correction tels une grille de révision, un référentiel de correction ou une fiche de consultation (voir l'annexe D, p. 130);
- modifie au besoin son texte à la suite de commentaires et de suggestions de ses pairs.

Partage

Au cours des dix dernières minutes de l'atelier, l'enseignante ou l'enseignant planifie une activité qui permet aux élèves de partager leurs écrits. Les élèves font part de leur texte à un partenaire ou au groupe classe pour notamment :

- obtenir des commentaires ou des suggestions pour leur plan, leur ébauche ou une notion;
- partager un bref extrait de texte qui démontre leur compréhension d'une nouvelle habileté en écriture;
- présenter un texte achevé et publié.

La chaise de l'auteur et les quatre coins sont deux activités originales qui permettent aux élèves de partager leurs textes à différentes étapes du processus d'écriture.

La chaise de l'auteur

Cette activité d'interaction verbale amène l'élève à verbaliser sa pensée sur les stratégies et les éléments d'écriture qu'il ou elle a utilisés pour parfaire son texte. Elle valorise l'élève en tant qu'auteur et améliore son estime de soi en lui permettant, entre autres, de :

- partager son texte s'il ou elle a besoin d'idées pour poursuivre;
- démontrer sa fierté même si le texte n'est pas rendu à l'étape de la publication;
- démontrer comment il ou elle a illustré son texte. (Voir le fascicule 5, La chaise de l'auteur, p. 21 pour le déroulement de l'activité).

Fascicule 5

Les quatre coins

Cette activité permet à quatre élèves à la fois de lire leur texte publié à un petit groupe. L'enseignante ou l'enseignant :

- prépare un horaire mensuel en s'assurant que chaque élève présentera au moins une fois par mois;
- demande à chaque élève de la classe de choisir une des dates disponibles, d'inscrire son nom et le sujet du texte qu'il ou elle aimerait partager (p. ex., Mon texte est un poème sur l'Afrique);
- demande aux quatre élèves de préparer une feuille d'inscription pour permettre aux autres élèves de s'inscrire à leur présentation (établir un nombre maximum de participants pour chaque présentation);
- invite les élèves à se diriger à la présentation où ils se sont inscrits pour écouter le texte, le jour choisi.

Objectivation

À la fin de l'atelier d'écriture, l'enseignante ou l'enseignant pose des questions telles que :

- Qu'est-ce qui a été facile? difficile?
- Quelles stratégies t'ont aidé?
- Qu'as-tu besoin d'améliorer?
- As-tu trouvé l'aide dont tu avais besoin? Comment?
- Qu'est-ce que tu as appris?

Remarque : Pour d'autres suggestions de questions, voir le fascicule 2, annexe C, p. 92.

Fascicule 2

Activités : centres de littérature

Situation d'enseignement écriture autonome

Les centres de littérature sont surtout exploités lors des séances de lecture et d'écriture guidées. Cependant, l'enseignante ou l'enseignant peut en tirer parti lors de l'enseignement formel à un groupe (p. ex., dans une classe à années multiples) ou simplement lorsqu'un élève a terminé une tâche. Il est recommandé aux enseignants de se référer au fascicule 2, Les centres de littérature, p. 31 et au fascicule 6, figure 19, p. 80 pour des activités à réaliser dans les centres de littérature. Les exemples d'activités proposés ci-après, dont l'écriture constitue l'aspect dominant, s'inscrivent dans un contexte d'interdépendance.

Pour d'autres activités à placer dans les centres de littérature, visiter le site atelier.on.ca et consulter les modules Gestion de classe, Lecture au service de l'écriture et Lecture guidée.

Fascicules 2 et 6

Les centons

Demander aux élèves d'utiliser des mots, des phrases ou des paragraphes de divers textes, les organiser et les transformer sous forme de texte poétique.

L'auteur-compositeur

Écrire à double interligne le texte d'une chanson exploitée en classe ou bien connue des élèves. Demander aux élèves d'écrire une nouvelle phrase qui rime avec la précédente entre chaque phrase du texte original.

Par exemple :

Dans la ferme à Maturin
Il n'y a pas de requin
Y a des centaines de moutons...

Variante changer la rime ou changer les mots qui riment.

Les textes à trous

Choisir un texte et extraire les mots appartenant à une classe de mots (p. ex., adjectifs). Demander aux élèves d'écrire sur les tirets les mots manquants.

Le lipogramme

Demander aux élèves de choisir une lettre de l'alphabet et d'écrire un texte dont aucun mot ne contient la lettre choisie.

Par exemple la lettre « c » est omise dans Hier matin, j'ai trouvé un petit présent (le mot cadeau ne peut pas être utilisé) bleu près de la porte de l'entrée (les mots chambre et cuisine ne peuvent pas être utilisés).

La poésie sur cartes

Écrire des bribes de phrases sur des bandelettes et les placer dans une enveloppe. Demander aux élèves de les agencer pour former un poème qu'ils illustrent.

Exemples de bandelettes pour ce jeu

Seul dans la nuit
Vers l'horizon, je vais...
J'ai vu...
Triste solitude
Voici une fleur

Les phrases insolites

Écrire sur des cartes des mots inconnus des élèves (p. ex., mendigot, c'est-à-dire un mendiant). Demander aux élèves de rédiger une phrase avec un des mots sans qu'ils en connaissent la signification. À la suite de la rédaction, inviter les élèves à consulter un dictionnaire pour découvrir le sens véritable du mot.

Les mots interdits

Mettre dans une enveloppe une dizaine de mots portant sur un sujet à l'étude. Demander aux élèves d'écrire un texte sur le sujet sans utiliser ces mots.

Les homophones

Demander aux élèves de rédiger des phrases contenant chacune deux homophones.

Par exemple :

J'ai cru que ce cygne m'avait fait signe.

Il a mis le bout de son bâton dans la boue.

Le poème généalogique

Demander aux élèves d'écrire de courts poèmes rimés contenant le nom de chaque membre de leur famille. Par exemple

Ma mère Francine

Dans la rue Ste-Catherine

A enlevé ses bottines.

Vive la publicité

Demander aux élèves de découper cinq images d'objets dans un catalogue puis de les coller sur une feuille. Pour chaque objet, leur demander d'écrire une courte description et un slogan qui inciteraient à l'acheter.

Annexes

Annexe A : Outils de gestion

Annexe A-1 Tableau « Où suis-je? »

Nom

Où suis-je?

Indique dans ce tableau où tu en es dans ton projet d'écriture.

Date	Titre ou sujet	Étape du processus d'écriture	Commentaires	Étapes complétée (date)
5 mai	Drôle de tête	Planification	Consulter pour avoir d'autres idées pour ma conclusion	Planification (6 mai)

Annexe A-2 Tableau « Où sommes-nous? »

(Inscrire la date sous le titre approprié)

Nom de l'élève	Planification	Rédaction de l'ébauche	Révision	Correction	Publication

Annexe B : Exemple d'une grille d'évaluation d'un texte pour la conférence en écriture

Nom :

Date :

Type de texte :

Évaluation du texte avant la conférence avec l'élève.

Le texte de l'élève :	Oui	Non	Commentaires
• présente une idée principale claire.			
• est en lien avec le sujet.			
• contient des détails précis et pertinents.			
• comprend la plupart des caractéristiques de ce genre de texte.			
• présente des idées dans un ordre logique.			
• a une introduction, un développement et une conclusion.			
• comporte un vocabulaire varié et imagitatif.			
• comprend des phrases de longueurs, de types et de formes variés.			
• tente de capter l'intérêt du lecteur ou de la lectrice.			
• suscite des réactions ou des émotions chez le lecteur ou la lectrice.			
• démontre un style personnel.			
• respecte les règles d'orthographe.			
• respecte les règles d'accord.			
• respecte les règles de ponctuation.			

Aspects à discuter lors de la conférence :

Annexe C : Exemple d'un questionnaire et gabarit pour la conférence en écriture

Annexe C-1 Questionnaire pour la conférence en écriture

Nom de l'élève : Rafael

Lis une partie que tu aimes. Pourquoi l'as-tu choisie? Rafael a choisi de lire la dernière partie de son texte parce qu'il trouvait qu'il y avait beaucoup d'humour dans cette partie. Il aime les idées qu'il a choisies.

Après avoir lu le texte, qu'as-tu remarqué? Les mêmes mots reviennent souvent donc il n'y a pas suffisamment de mots substitués comme des pronoms.

Alors, que devrais-tu améliorer? Éviter de toujours utiliser les mêmes mots.

Comment? Remplacer ces mots par des synonymes et des pronoms.

Résume ce que nous avons dit aujourd'hui? J'utilise souvent les mêmes mots alors je vais essayer de trouver des mots substitués pour éviter les répétitions.

Voici l'objectif ciblé pour la prochaine étape : Utiliser des mots substitués (synonymes et pronoms) pour éviter la répétition dans mes textes.

Annexe C-2 : Gabarit d'un questionnaire pour la conférence en écriture

Nom de l'élève :

Lis une partie que tu aimes. Pourquoi l'as-tu choisie?

Après avoir lu le texte, qu'as-tu remarqué?

Alors, que devrais-tu améliorer?

Comment?

Résume ce que nous avons dit aujourd'hui?

Voici l'objectif ciblé pour la prochaine étape :

Annexe D : Exemple d'une fiche pour la consultation avec un pair

Nom de l'élève :

Nom du rédacteur ou de la rédactrice :

Date de la consultation :

1. Mon partenaire a lu son texte à haute voix.
2. J'ai aimé :
3. J'ai moins aimé :
4. Voici le conseil que j'ai donné à mon partenaire pour améliorer son texte :

Bibliographie

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. 2000. Trousse d'évaluation diagnostique, Aménagement linguistique, de la 4^e à la 6^e année. Ottawa, CFORP.

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. 2002. La gestion, L'amélioration, La profession. 6^e année. Ottawa, CFORP.

Chartrand, Suzanne-G. 1995. « Enseigner la grammaire autrement animer des démarches actives de découverte », Québec français, no 99.

Chartrand, Suzanne-G., et coll. 1996. Pour un nouvel enseignement de la grammaire, réédition. Montréal, Éditions Logiques.

Chartrand, Suzanne-G., D. Aubin, R. Blain et C. Simard. 1999. Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui. Montréal, Éditions Graficor, Chenelière Éducation.

Chartrand, Suzanne-G. et Claude Simard. 2000. Grammaire de base. St-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau Pédagogique.

Culham, Ruth. 2003. 6+1 Traits of Writing. New York, Scholastic.

David, Michel. 2001. Grammaire française du 3^e millénaire. Montréal, Éditions de l'école nouvelle, division de LIDEC.

Davis, Judy et Sharon Hill. 2003. The No-Nonsense Guide to Teaching Writing Strategies, Structures, and Solutions. Portsmouth (NH), Heinemann.

Fountas, Irene C. et Gay Su Pinnell. 2001. Guiding Readers and Writers (Grades 3-6). Portsmouth (NH), Heinemann.

Lemery, Jean-Guy. 2004. Les garçons à l'école. Montréal, Éditions de la Chenelière.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 1999. Le curriculum de l'Ontario – Copies types de la 1^{re} à la 8^e année Écriture. Toronto, le Ministère.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2005. Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie. Toronto, le Ministère.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 2006. Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année – Français, édition révisée. Toronto, le Ministère.

Montésinos-Gelet, Isabelle et Marie-France Morin. 2006. Les orthographes approchées Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire. Montréal, Éditions de la Chenelière.

Nadeau, Marie et Carole Fisher. 2006. La grammaire nouvelle La comprendre et l'enseigner. Montréal, Éditions de la Chenelière.

Saint-Laurent, Lise. 2002. Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire. Boucherville (Québec), Gaëtan Morin Éditeur.

Spandel, Vicki. 2005. Creating writers Through 6-Trait Writing Assessment and Instruction, 4^e éd., Boston (MA), Pearson Education.

Table ronde des experts en littératie. Décembre 2004. La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année. Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie. 2005. L'éducation pour tous. Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année. Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Imprimé sur du papier recyclé

08-012

ISBN 1-4249-0258-4 (fasc. 7)

ISBN 0-7794-9032-0 (série)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2008