



DEUXIÈME SECTION

**Présentation des tâches et des
stratégies d'écriture**

Introduction

LA PRODUCTION ÉCRITE

La **production écrite** est un moyen de communication de plus ou moins grande envergure permettant à l'auteur de **transmettre des informations** (sentiments, émotions, goûts, préférences, champs d'intérêt, opinions, arguments, problèmes, solutions, faits, phénomènes, causes, conséquences, descriptions, explications, analyses, etc.) ou de **divertir un public cible** (récit, nouvelle, conte, histoire, dialogue, saynète, poème, etc.).

TYPES DE PRODUCTION ÉCRITE (Besoin d'information)

TEXTES COURTS	TEXTES LONGS
– Paragraphe de description, de résumé ou de réaction à un texte	– Texte descriptif
– Carte d'invitation ou de vœux	– Lettre ouverte
– Slogan	– Lettre personnelle
– Annonce publicitaire	– Rapport de lecture
– Mot de bienvenue ou de remerciement (invité)	– Journal de lecture ou d'apprentissage
– Message électronique	

TYPES DE PRODUCTION ÉCRITE (Besoin d'imaginaire et d'esthétique)

TEXTES COURTS	TEXTES LONGS
– Jeux de mots	– Récit
– Légende pour une caricature	– Conte
– Bande dessinée	– Nouvelle littéraire
– Acrostiche	– Saynète ou dialogue
– Ajout d'une strophe, d'un couplet	– Monologue
– Conclusion d'une histoire à partir d'une situation donnée	– Poème ou texte de chanson
	– Mini-roman

On vous invite à **consulter les diverses annexes** offrant des pistes pédagogiques liées à l'écriture (voir page 280 pour le sommaire des annexes) et des fiches de travail (plans, activités, schémas, fiches d'autoévaluation, etc.). Il est important que les élèves soient familiers avec le processus d'écriture dans son ensemble (voir Annexe 1) avant de lui présenter des stratégies d'écriture de façon particulière.

Présentation des tâches d'écriture

Ce document débute par l'exploitation de quatre tâches d'écriture visant les élèves de la 1^{re} année à la 6^e année en suivant la démarche complète d'un projet d'écriture. On y présentera donc les stratégies de planification (avant l'écriture), de gestion (pendant l'écriture) et d'évaluation (après l'écriture) à l'intérieur de tâches, comme cela a été fait dans les *Modèles de rendement langagier*.*

*Les tâches ont été choisies afin de présenter aux enseignants quelques modèles de projets d'écriture visant d'abord le scripteur débutant de la première année, puis le scripteur qui aura acquis certaines stratégies et connaissances. Ces tâches illustrent les genres de textes présentés dans les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion, soit le **texte d'information** et le **texte littéraire**.*

Pour répondre aux besoins spécifiques des deux cycles de l'élémentaire, les tâches sont présentées en deux parties. Chaque partie comprend deux tâches visant soit le premier cycle de l'élémentaire (1^{re} à 3^e année), soit le deuxième cycle de l'élémentaire (4^e à 6^e année) ainsi qu'une présentation des stratégies de planification, de gestion et d'évaluation directement liées à ces tâches. Il est à noter que même si la section visant le deuxième cycle comprend des stratégies du premier cycle, les élèves de ces niveaux les utilisent de façon plus autonome et n'ont pas nécessairement besoin d'un modelage de la part de l'enseignant.

Lors de la présentation d'une tâche d'écriture, l'enseignant peut choisir le ou les **RAS** sur lesquels il voudra mettre l'accent ou **faire l'enseignement explicite**, en fonction des besoins et du cheminement de ses élèves. Pour faire cet enseignement explicite, il se référera à la banque qui comprend une analyse de chacun des RAS du processus d'écriture. Si le projet vise aussi des résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui choisi, ce niveau est indiqué entre parenthèses. Il est à noter que c'est principalement au niveau de soutien fréquent ou occasionnel que l'enseignant démontre de façon explicite les stratégies à l'aide d'un modelage. Les projets peuvent aussi être adaptés à d'autres niveaux par un choix approprié de **RAS**. Ce document vise à présenter l'enseignement explicite des stratégies d'écriture à tous les niveaux de l'élémentaire. Les tâches choisies servent de modèle mais, par contre, les stratégies et la démarche proposée s'appliquent à tous les types de tâches d'écriture.

Chaque tâche est présentée selon la clientèle visée et comprend :

- un SURVOL de la tâche d'écriture (1 page);
- une VUE D'ENSEMBLE – Planification détaillée (de 4 à 5 pages).

Tâches d'écriture selon le niveau scolaire

Partie A :

- Première tâche : Texte descriptif (1^{re} année – FR et IMM)
- Deuxième tâche : Texte narratif (3^e année – FR et IMM)

Partie B :

- Troisième tâche : Texte descriptif (5^e année – FR et IMM)
- Quatrième tâche : Texte narratif (6^e année – FR et IMM)

* *Modèles de rendement langagiers*. Documents élaborés par Alberta Education et en vente au LRC.

Présentation des stratégies contenues dans la banque

Toutes les stratégies de planification, de gestion et d'évaluation – RAS tirés des programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998 du domaine de l'écriture ou de la production écrite sont explicitées dans les prochaines pages.

Chaque stratégie d'écriture est présentée à l'étape d'autonomie (indiquée par « **A°** » ou « **A^m** » dans le programme d'études).

Les étapes de l'enseignement explicite de chaque stratégie ont été synthétisées selon les trois types de connaissances nécessaires pour réussir un projet de communication soit :

- les *connaissances déclaratives* qui correspondent au **quoi**;
- les *connaissances conditionnelles* qui correspondent au **pourquoi** et au **quand**;
- les *connaissances procédurales* qui correspondent au **comment**.

Dans son enseignement des stratégies d'écriture, l'enseignant doit toujours tenir compte de ces quatre éléments (**quoi**, **pourquoi**, **quand** et **comment**) pour que les élèves de la 1^{re} à la 7^e année puissent faire une utilisation pertinente de chacune des stratégies à l'étude et transférer leurs apprentissages dans divers contextes (matières scolaires, vie quotidienne, etc.).

En effet, il est essentiel que chaque stratégie soit explicitée pour que les élèves les appliquent d'une manière appropriée à d'autres situations que celles où ils ont été initiés à la stratégie, afin qu'ils puissent éventuellement intégrer l'ensemble de leurs apprentissages et gérer adéquatement les habiletés qu'ils ont développées dans différentes tâches.

Dans ce document, on démontre l'utilisation de la stratégie (le **comment**) à l'étape **d'autonomie**. Lors de cette étape, l'orateur ou l'interlocuteur est **en action**. Il applique lui-même la stratégie de façon **autonome**. L'orateur ou l'interlocuteur sera capable de décrire les étapes qu'il suit pour utiliser une stratégie de façon efficace.

Lors de l'étape d'apprentissage, l'enseignant offre un **soutien fréquent** (→) ou **occasionnel** (►) selon le niveau d'indépendance de l'élève.

À l'étape de **consolidation**, l'enseignant doit consolider les apprentissages et favoriser l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie, en augmentant le niveau de complexité des tâches et en favorisant le transfert des apprentissages (diversité des contextes et des matières). L'étape de **consolidation** est illustrée dans le programme d'études par une flèche comme celle-ci (↗).

Présentation de chaque stratégie

Ce document présente chaque stratégie en suivant le déroulement ci-dessous :



Connaissances
déclaratives

Le résultat d'apprentissage spécifique (le RAS) visé.
On ajoute généralement une description ou une définition de la stratégie.

POURQUOI

↑ Connaissances
conditionnelles
↓

Le but de l'utilisation de la stratégie.
On donne une brève explication montrant l'utilité de la stratégie, comment son acquisition et son application peuvent nous aider à devenir de meilleurs scripteurs.

QUAND

Les circonstances ou les conditions dans lesquelles la stratégie sera utilisée.
On spécifie à partir de quels indices on applique cette stratégie, dans quelles sortes de tâches, à quel moment du projet d'écriture, etc.
À l'étape d'**autonomie**, on décrit aussi des situations où l'utilisation de la stratégie peut pallier des difficultés en écriture (*métacognition*).

COMMENT

Connaissances
procédurales

La démarche à suivre pour appliquer la stratégie.
On inclut toutes les étapes qu'un scripteur efficace suit pour assurer une bonne utilisation de la stratégie et favoriser la réussite de son projet d'écriture.

Mise en situation

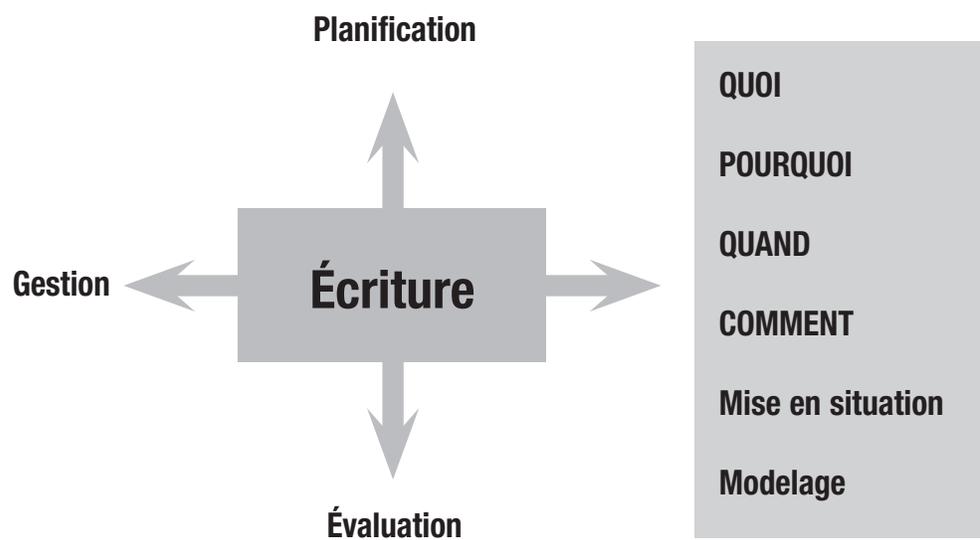
Cette section explique, dans le cadre d'un contexte de classe, comment on peut dégager la nécessité de faire l'enseignement explicite d'une stratégie, d'après les comportements démontrés par les élèves et les difficultés rencontrées dans le cadre d'une tâche de production écrite.

Modelage

Cette section suggère des pistes à l'enseignant pour faire l'enseignement explicite d'une stratégie, en verbalisant devant ses élèves les étapes suivies pour appliquer une stratégie. Le modelage a d'habitude lieu lors de l'étape où les élèves ont besoin de **soutien fréquent** ou **occasionnel** par rapport au RAS visé; toutefois, s'il s'avère nécessaire, l'enseignant peut aussi faire appel au modelage lors de l'étape d'**autonomie**, voire de **consolidation** du RAS visé.

Partie **A** : Premier cycle de l'élémentaire

- Première tâche : Texte descriptif
- Deuxième tâche : Texte narratif



Première tâche : Texte descriptif

SURVOL

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É3 →	<ul style="list-style-type: none">• L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à un besoin de communiquer de l'information.• L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.	← PÉ1
Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
1 ^{re} →	<ul style="list-style-type: none">• Construire quelques phrases à l'aide d'un modèle ou de point de repère pour exprimer un besoin, une émotion ou pour décrire un fait.• Construire quelques phrases à l'aide d'un modèle pour, par exemple, exprimer ses goûts, décrire son environnement.	← 1 ^{re}

Légende :

- RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première, au niveau identifié;
- ← • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion, au niveau identifié.

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

QUOI

Chaque élève produira un petit livret illustré dans lequel il aura rédigé quelques phrases exprimant ses goûts. La tâche consiste à écrire quelques phrases afin d'exprimer leurs goûts en rapport avec leurs jeux ou leurs activités préférées, à l'aide du modèle « J'aime... parce que... » (***J'aime** aller à bicyclette **parce que** je peux aller très vite. **J'aime** aller chez mon grand-père **parce qu'il** joue avec moi. **J'aime** jouer avec mon chien **parce qu'il** est drôle. Etc.)*)

POURQUOI

Contenu (compte tenu de l'intention de communication et du public cible) : dans le but de se faire connaître un peu plus par ses camarades.

Apprentissage de l'écriture : dans le but d'apprendre à écrire quelques phrases, à l'aide d'un modèle.

QUAND

Sur une période de cinq jours, dans le cadre d'un thème portant sur les activités sociales et de loisirs.

COMMENT

- **Mise en situation pour présenter le sujet et activer les connaissances antérieures.**
Ex. : L'enseignant parle de ses activités préférées (deux ou trois) et explique les raisons pour lesquelles il aime ces activités. Par la suite, les élèves discutent du sujet en petits groupes ou en groupe classe.
- **Présentation de la tâche et des circonstances qui l'entourent.**
- **Présentation de phrases modèles** (exemples et contre-exemples).
- **Établissement des paramètres du projet d'écriture et des critères de production.**
- **Activités de recherche d'idées** (remue-méninges).
- **Planification individuelle** (choix personnel des idées).
- **Premier jet de rédaction individuelle.**
- **Révision collective avec quelques points précis** (ex. : point, majuscules, référence à des listes de mots, etc.).
- **Révision en rencontre individuelle avec l'enseignant.**
- **Version finale.**

Analyse de la complexité de la tâche

- Le sujet est familier aux élèves qui possèdent déjà un vocabulaire de base pour parler des activités sociales et de loisirs auxquels ils participent (jeux, sports, loisirs, visites en famille, etc.). Ils reconnaissent certains de ces mots à l'écrit, mais d'autres ne sont connus qu'à l'oral. Il sera important d'offrir un appui visuel pour favoriser la reconnaissance des mots nouveaux à l'écrit.
- Les élèves sont partiellement familiers avec la phrase présentée comme modèle. Ils ont déjà écrit des phrases simples telles que : *J'aime les pommes./J'aime l'automne./J'aime jouer avec mon chat. Etc.* À l'oral, ils savent comment expliquer leurs goûts en répondant à la question « Pourquoi? ». Ils devront maintenant présenter quelques activités qu'ils aiment et expliquer le *pourquoi* dans une phrase complète. À partir d'un modèle, ils pourront accomplir la tâche sans trop de difficultés. Un plus grand soutien sera offert aux élèves pour la partie de la phrase suivant le *parce que...* Pour faciliter la tâche, ils devraient tirer profit des idées ressorties lors du remue-méninges ou des mots affichés dans la classe pour exprimer leurs idées et orthographier les mots correctement.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Écriture Texte informatif	Titre : <i>Ce que j'aime faire</i> (Le texte descriptif)	4 à 5 périodes

* *Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

► Description du projet

Les élèves sont invités à rédiger quelques phrases visant à exprimer leurs goûts ou leurs émotions par rapport à leurs jeux ou à leurs activités préférées. La tâche consiste à écrire quelques phrases à l'aide du modèle « J'aime... parce que... ». Les élèves utiliseront des livrets individuels pour transcrire leurs phrases et les accompagner d'illustrations. Ces livrets seront placés dans le coin de lecture de la classe. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à exprimer les raisons pour lesquelles ils préfèrent certaines activités et à accompagner leurs idées d'illustrations pour agrémenter la présentation finale de leur produit. Ils devront aussi montrer leur habileté à respecter les mécanismes de la langue (en particulier, ceux énumérés ci-dessous).

► Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)**

En ce qui a trait au **produit de l'écriture**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- construire quelques phrases à l'aide d'un modèle pour exprimer un besoin, une émotion ou pour décrire un fait.

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- vérifier le choix des mots et des expressions en fonction du sens recherché (3^e année);
- vérifier l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle;
- vérifier l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples (3^e année);
- vérifier l'orthographe des mots en consultant un modèle ou une personne-ressource;
- s'assurer que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier;
- s'assurer que son écriture script est lisible (2^e année).

** *Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage spécifiques que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 1^{re} année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

En ce qui a trait au **processus d'écriture**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet;
- établir ensemble les paramètres du projet d'écriture et les critères de production (3^e année).

GESTION

- tirer profit des mots affichés dans son environnement pour exprimer ses idées;
- tirer profit des mots qui découlent d'un remue-méninges pour exprimer ses idées (2^e année);
- utiliser la terminologie appropriée : le nom des lettres et le nom des signes orthographiques les plus courants (2^e année);
- consulter les listes de mots ou les affiches élaborées en classe pour vérifier l'orthographe des mots.

ÉVALUATION

- discuter de la réalisation de son projet d'écriture;
- discuter des moyens utilisés pour orthographier correctement les mots (2^e année).

► Évaluation critériée

L'élève pourrait être évalué de façon **formative** ou s'évaluer lui-même à partir de la grille suivante :

Fiche d'autoévaluation

Je suis satisfait J'ai besoin d'aide

Mes idées

J'ai parlé de mes activités préférées.

J'ai donné des raisons pour dire pourquoi j'aime ces activités.

Mes phrases et mes mots

J'ai écrit des phrases complètes à partir de la phrase modèle.

J'ai mis une majuscule au début de la phrase et un point à la fin.

J'ai vérifié l'orthographe des mots.

J'ai laissé des espaces assez grands entre les mots.

J'ai bien tracé mes lettres.

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** et/ou **formative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves au tout début du projet d'écriture.*

PRODUIT

Écriture

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1^{re} année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- construit quelques phrases à l'aide d'un modèle pour exprimer un besoin, une émotion ou pour décrire un fait.

Note

Critères de notation



L'élève :

3

- identifie plusieurs de ses activités préférées;
- fournit des raisons pertinentes et précises pour justifier pourquoi il aime ces activités.

2

- identifie quelques-unes de ses activités préférées;
- fournit des raisons généralement pertinentes pour justifier pourquoi il aime ces activités.

1

- identifie peu de ses activités préférées;
- fournit peu de raisons pertinentes pour justifier pourquoi il aime ces activités ou le fait de manière imprécise.

Pour noter le **fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1^{re} année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- vérifie le choix des mots et des expressions en fonction du sens recherché (3^e année)*;
- vérifie l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle;
- vérifie l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples (3^e année)*;
- vérifie l'orthographe des mots en consultant un modèle ou une personne-ressource;
- s'assure que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier;
- s'assure que son écriture script est lisible (2^e année)*.

Note

Critères de notation



L'élève :

3

- emploie des mots précis et réfléchis et/ou parfois peu fréquents*;
- construit toujours ses phrases en respectant avec fidélité le modèle de départ;
- emploie toujours la majuscule et le point pour délimiter les phrases simples*;
- orthographe correctement tous les mots;
- s'assure toujours d'un espacement régulier entre les lettres et les mots;
- forme correctement la plupart des lettres en script*.

2

- emploie des mots précis et variés*;
- construit ses phrases en respectant généralement le modèle de départ;
- emploie la majuscule et le point dans la plupart des cas pour délimiter les phrases simples*;
- orthographe correctement la plupart des mots;
- s'assure généralement d'un espacement régulier entre les lettres et les mots;
- forme correctement la plupart des lettres en script*.

1

- emploie souvent les même mots*;
- construit ses phrases en respectant parfois ou pas du tout le modèle de départ;
- ne délimite pas les phrases simples*;
- respecte rarement l'orthographe;
- s'assure rarement d'un espacement régulier entre les lettres et les mots;
- forme correctement quelques lettres en script*.

Remarque. – L'évaluation sommative vise uniquement les **RAS** dont le niveau d'autonomie mesurable (**A^m**) est visé en première année. Les critères accompagnés d'un astérisque (*) peuvent aussi faire l'objet d'une évaluation **formative**, car l'élève de ce niveau a besoin d'un soutien fréquent ou occasionnel pour utiliser ces stratégies.

► Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite* :

- présenter quelques exemples et contre-exemples de phrases selon le modèle de phrase proposée;
- faire un remue-méninges avec toute la classe;
- démontrer comment utiliser les mots du remue-méninges pour s'aider à trouver des idées et écrire les phrases.

* Se reporter, en partie, à l'analyse et au modelage des stratégies d'écriture présentées dans le présent document pour planifier cet enseignement.

Préparatifs

- Préparer les petits livrets qui seront utilisés pour la version finale.
- Préparer quelques exemples et contre-exemples de phrases.
- Préparer une page modèle du produit final.

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera d'écrire quelques phrases pour exprimer pourquoi ils préfèrent certaines activités ou certains jeux.
- Leur présenter la phrase modèle « J'aime... parce que... » à l'aide d'exemples : **J'aime aller à bicyclette parce que je peux pédaler vite. J'aime jouer avec mon chien parce qu'il me fait rire. J'aime aller chez mon grand-père parce qu'il joue beaucoup avec moi. Etc.**
- Leur présenter aussi des contre-exemples : *J'aime la crème glacée parce que c'est bon.* Leur expliquer qu'il ne s'agit pas de parler de ces aliments préférés. *J'aime nager parce que je suis allée à la piscine hier.* Leur expliquer que « être allée à la piscine hier » n'est pas une raison qui explique pourquoi j'aime cette activité.
- Leur présenter le petit livret qui servira à écrire la version finale.
- Bien expliquer aux élèves les attentes face à ce projet :
 - Présenter la grille d'autoévaluation et préciser comment elle sera remplie.

Planification de l'écriture

Activation des connaissances antérieures :

- Inviter les élèves à planifier leur projet d'écriture en faisant un remue-méninges sur les activités et les jeux auxquels on aime participer et les raisons pour lesquelles on aime ces activités et ces jeux. Utiliser au besoin des affiches ou des cartes éclairs illustrant le vocabulaire.
- Revoir avec les élèves les endroits dans la classe où ils peuvent trouver des mots (affiches, banques de mots, etc.).
- Revoir une autre fois la phrase modèle.

Planification individuelle:

- Inviter les élèves à choisir les activités et les jeux au sujet desquels ils vont écrire leurs phrases.
- Inviter les élèves à penser aux raisons pour lesquelles ils préfèrent ces activités.

Pendant l'écriture

Rédaction

- Créer une ambiance propice à l'écriture de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à consulter les mots du remue-méninges, les affiches, d'autres listes de mots ou une personne-ressource.

Révision (diriger la révision du texte) :

- Encourager les élèves à relire leurs phrases (seuls ou devant un pair, silencieusement ou à haute voix, etc.) pour vérifier si le contenu est clair.
- Inviter les élèves à relire les mots un à la fois pour vérifier l'orthographe. Leur demander de vérifier (à l'aide des affiches, listes de mots, etc.) s'ils ont mis toutes les lettres de chaque mot et si les lettres sont dans le bon ordre.
- Revenir sur les difficultés rencontrées lors de l'écriture des phrases et identifier des moyens de les surmonter.
- Inviter les élèves à relire leurs phrases une dernière fois avant de consulter l'enseignant pour une vérification finale.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, transcrire les phrases dans les livrets.
- Placer les livrets dans le coin de lecture de la classe et prévoir de courtes périodes au cours des prochains jours pour permettre aux élèves d'en faire la lecture.
- Permettre aux élèves d'exprimer personnellement, auprès de quelques pairs, leur réaction face à la lecture des livrets.

Retour collectif

- Aider les élèves à remplir la grille d'autoévaluation en lisant et en expliquant à nouveau chaque élément.
- Revenir sur les acquis et sur les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour de prochains projets.

Activité de prolongement

- S'exprimer sur les raisons pour lesquelles on aime être avec certaines personnes ou êtres chers (thème sur la famille, les amis, les animaux de compagnie, etc.).
- Placer, dans un coin d'écriture, du matériel nécessaire à la préparation d'autres petits livrets (ex. : sujets possibles, phrases modèles, feuilles pour faire un remue-méninges, listes de mots, livrets, etc.).

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment (pages 42 et 43).

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Production écrite Texte informatif	Titre : <i>Ce que j'aime faire</i> (Le texte descriptif)	4 à 5 périodes

* *Durée flexible selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

► Description du projet

Les élèves sont invités à rédiger quelques phrases visant à exprimer leurs goûts ou leurs émotions par rapport à leurs jeux ou à leurs activités préférées. La tâche consiste à écrire quelques phrases à l'aide du modèle « J'aime... parce que... ». Les élèves utiliseront des livrets individuels pour transcrire leurs phrases et les accompagner d'illustrations. Ces livrets seront placés dans le coin de lecture de la classe. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à exprimer les raisons pour lesquelles ils préfèrent certaines activités et à accompagner leurs idées d'illustrations pour agrémenter la présentation finale de leur produit. Ils devront aussi montrer leur habileté à respecter les mécanismes de la langue (en particulier, ceux énumérés ci-dessous).

► Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)**

En ce qui a trait au **produit de la production écrite**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- construire quelques phrases à l'aide d'un modèle pour, par exemple, exprimer ses goûts ou décrire son environnement.

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- vérifier l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle;
- vérifier l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples (3^e année);
- recourir à une source de référence pour orthographier correctement les mots familiers (2^e année);
- s'assurer que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier;
- s'assurer que son écriture script est lisible (2^e année).

** *Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage spécifiques que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 1^e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

En ce qui a trait au **processus de production écrite**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet;
- établir avec l'aide de l'enseignant les paramètres du projet d'écriture et les critères de production (3^e année).

GESTION

- tirer profit des mots qui découlent d'un remue-méninges pour exprimer ses idées (2^e année);
- utiliser la terminologie appropriée : le nom des lettres et le nom des signes orthographiques les plus courants (2^e année);
- consulter les listes de mots ou les affiches élaborées en classe pour vérifier l'orthographe des mots.

ÉVALUATION

- discuter des moyens utilisés pour orthographier correctement les mots (2^e année).

► Évaluation critériée

L'élève pourrait être évalué de façon **formative** ou s'évaluer lui-même à partir de la grille suivante :

Fiche d'autoévaluation

Je suis satisfait

J'ai besoin d'aide

Mes idées

J'ai parlé de mes activités préférées.

J'ai donné des raisons pour dire pourquoi j'aime ces activités.

Mes phrases et mes mots

J'ai écrit des phrases complètes à partir de la phrase modèle.

J'ai mis une majuscule au début de la phrase et un point à la fin.

J'ai vérifié l'orthographe des mots.

J'ai laissé des espaces assez grands entre les mots.

J'ai bien tracé mes lettres.

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** et/ou **formative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves au tout début du projet d'écriture.*

PRODUIT **Production écrite**

Pour noter **le contenu et le développement** de la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1^{re} année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- construit quelques phrases à l'aide d'un modèle pour exprimer ses goûts.

Note	Critères de notation
↓	<i>L'élève :</i>
3	<ul style="list-style-type: none"> • identifie plusieurs de ses activités préférées; • fournit des raisons pertinentes et précises pour justifier pourquoi il aime ces activités.
2	<ul style="list-style-type: none"> • identifie quelques-unes de ses activités préférées; • fournit des raisons généralement pertinentes pour justifier pourquoi il aime ces activités.
1	<ul style="list-style-type: none"> • identifie peu de ses activités préférées; • fournit peu de raisons pertinentes pour justifier pourquoi il aime ces activités ou le fait de manière imprécise.

PRODUIT

Production écrite

Pour noter le **fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 1^{re} année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- vérifie l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle;
- vérifie l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples (3^e année)*;
- utilise une source de référence pour orthographier correctement les mots familiers;
- s'assure que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier;
- s'assure que son écriture script est lisible (2^e année)*.

1^{re}
année

Note

Critères de notation



L'élève :

3

- construit toujours ses phrases en respectant avec fidélité le modèle de départ;
- emploie toujours la majuscule et le point pour délimiter les phrases simples*;
- orthographie correctement tous les mots;
- s'assure toujours d'un espacement régulier entre les lettres et les mots;
- forme correctement la plupart des lettres en script*.

2

- construit ses phrases en respectant généralement le modèle de départ;
- emploie la majuscule et le point dans la plupart des cas, pour délimiter les phrases simples*;
- orthographie correctement la plupart des mots;
- s'assure généralement d'un espacement régulier entre les lettres et les mots;
- forme correctement la plupart des lettres en script*.

1

- construit ses phrases en respectant parfois ou pas du tout le modèle de départ;
- ne délimite pas les phrases simples*;
- respecte rarement l'orthographe;
- s'assure rarement d'un espacement régulier entre les lettres et les mots;
- forme correctement quelques lettres en script*.

Remarque. – L'évaluation sommative vise uniquement les **RAS** dont le niveau d'autonomie mesurable (**A^m**) est visé en première année. Les critères accompagnés d'un astérisque (*) peuvent aussi faire l'objet d'une évaluation **formative**, car l'élève de ce niveau a besoin d'un soutien fréquent ou occasionnel pour utiliser ces stratégies.

► Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite*

- présenter quelques exemples et contre-exemples de phrases selon le modèle de phrase proposée;
- faire un remue-méninges avec toute la classe;
- démontrer comment utiliser les mots du remue-méninges pour s'aider à trouver des idées et écrire les phrases

* Se reporter, en partie, à l'analyse et au modelage des stratégies d'écriture présentées dans le présent document pour planifier cet enseignement.

Préparatifs

- Préparer les petits livrets qui seront utilisés pour la version finale.
- Préparer quelques exemples et contre-exemples de phrases.
- Préparer une page modèle du produit final.

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera d'écrire quelques phrases pour exprimer pourquoi ils préfèrent certaines activités ou certains jeux.
- Leur présenter la phrase modèle « J'aime... parce que... » à l'aide d'exemples : **J'aime aller à bicyclette parce que je peux pédaler vite. J'aime jouer avec mon chien parce qu'il est drôle. J'aime aller chez mon grand-père parce qu'il est gentil. Etc.**
- Leur présenter aussi des contre-exemples : *J'aime la crème glacée parce que c'est bon.* Leur expliquer qu'il ne s'agit pas de parler de ces aliments préférés. *J'aime nager parce que je suis allée à la piscine hier.* Leur expliquer que « être allée à la piscine hier » n'est pas une raison qui explique pourquoi j'aime cette activité.
- Leur présenter le petit livret qui servira à écrire la version finale.
- Bien expliquer aux élèves les attentes face à ce projet :
 - Présenter la grille d'autoévaluation et préciser comment elle sera remplie.

Planification de l'écriture

Activation des connaissances antérieures :

- Inviter les élèves à planifier leur projet d'écriture en faisant un remue-méninges sur les activités et les jeux auxquels on aime participer et les raisons pour lesquelles on aime ces activités et ces jeux. Utiliser au besoin des affiches ou des cartes éclair illustrant le vocabulaire.
- Revoir avec les élèves les endroits dans la classe où ils peuvent trouver des mots (affiches, banques de mots, etc.).
- Revoir une autre fois la phrase modèle.

Planification individuelle:

- Inviter les élèves à choisir les activités et les jeux au sujet desquels ils vont écrire leurs phrases.
- Inviter les élèves à penser aux raisons pour lesquelles ils préfèrent ces activités.

Pendant l'écriture**Rédaction**

- Créer une ambiance propice à l'écriture de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à consulter les mots du remue-méninges, les affiches, d'autres listes de mots ou une personne-ressource.

Révision (diriger la révision du texte) :

- Encourager les élèves à relire leurs phrases (seuls ou devant un pair, silencieusement ou à haute voix, etc.) pour vérifier si le contenu est clair.
- Inviter les élèves à relire les mots un à la fois pour vérifier l'orthographe. Leur demander de vérifier (à l'aide des affiches, listes de mots, etc.) s'ils ont mis toutes les lettres de chaque mot et si les lettres sont dans le bon ordre.
- Revenir sur les difficultés rencontrées lors de l'écriture des phrases et identifier des moyens de les surmonter.
- Inviter les élèves à relire leurs phrases une dernière fois avant de consulter l'enseignant pour une vérification finale.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, transcrire les phrases dans les livrets.
- Placer les livrets dans le coin de lecture de la classe et prévoir de courtes périodes au cours des prochains jours pour permettre aux élèves d'en faire la lecture.
- Permettre aux élèves d'exprimer personnellement, auprès de quelques pairs, leur réaction face à la lecture des livrets.

Retour collectif

- Aider les élèves à remplir la grille d'autoévaluation en lisant et en expliquant à nouveau chaque élément.
- Revenir sur les acquis et sur les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour de prochains projets.

Activité de prolongement

- S'exprimer sur les raisons pour lesquelles on aime être avec certaines personnes ou êtres chers (thème sur la famille, les amis, les animaux de compagnie, etc.).
- Placer, dans un coin d'écriture, du matériel nécessaire à la préparation d'autres petits livrets (ex. : sujets possibles, phrases modèles, feuilles pour faire un remue-méninges, listes de mots, livrets, etc.).

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment (pages 49 et 50).

Deuxième tâche : Texte narratif

SURVOL

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É4 →	<ul style="list-style-type: none">• L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.• L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage.	← PÉ2
Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
3 ^e →	<ul style="list-style-type: none">• Rédiger un court récit à partir d'une situation donnée.• Rédiger un court récit dont la situation initiale est présentée à l'aide d'illustrations.	← 3 ^e

Légende :

- RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première, au niveau identifié;
- ← • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion, au niveau identifié.

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

QUOI

Produire un recueil de courts récits rédigés et illustrés par les élèves.
Le recueil comprendra de courts récits rédigés à partir d'une situation donnée (ex. : « *Dans une caverne...* »). Les élèves peuvent écrire l'histoire seuls ou en groupe de deux. Le recueil sera placé dans le coin de lecture de la classe de troisième année.

POURQUOI

Contenu (selon l'intention de communication et le public cible) : dans le but de raconter une histoire pour divertir les jeunes de 7 et 8 ans, tout en laissant aller son imagination.
Apprentissage de l'écriture : dans le but d'apprendre à suivre une démarche pour écrire un court récit à partir d'une situation donnée, ou dont la situation initiale est présentée à l'aide d'une illustration.

QUAND

Sur une période de cinq à sept jours. Ce projet se fait à l'intérieur d'un thème sur la nature (la forêt, la montagne, les animaux, etc.).

COMMENT

- **Mise en situation pour présenter le sujet et activer les connaissances antérieures.**
Ex. : Présentation d'une illustration comme point de départ (immersion) ou d'une situation donnée (francophone). Animer une discussion au sujet des cavernes à l'aide d'illustrations provenant de diverses sources (albums, revues, affiches, Internet, photos personnelles, diapositives, etc.).
- **Présentation de la tâche et des circonstances qui l'entourent.**
- **Activités de recherche d'idées** (remue-méninges).
- **Présentation du schéma narratif** (voir Annexe 24).
- **Établissement des paramètres du projet d'écriture et les critères de production.**
- **Premier jet de rédaction individuelle ou en groupe de deux.**
- **Révision en groupe à partir de quelques points précis** (ex. : point, majuscules, accords, orthographe, outils de référence, etc.).
- **Révision en rencontre individuelle avec l'enseignant.**
- **Version finale.**

Analyse de la complexité de la tâche

- Les élèves doivent tenir compte des éléments de la mise en situation initiale. Ils devront limiter l'envergure de leur production. La planification à partir d'un schéma narratif simple aidera l'élève à choisir seulement quelques idées pertinentes au déroulement d'un court récit.
- Les élèves devront prêter une attention particulière à l'édition de leur texte pour que leurs textes soient exempts de fautes, car ils seront publiés et placés dans le coin de lecture de la classe de troisième année.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Écriture Texte littéraire	Titre : <i>Dans une caverne...</i> (Le texte narratif)	6 à 8 périodes

* Durée flexible selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.

► Description du projet**

Les élèves sont invités à rédiger un court récit à partir d'une situation initiale illustrée. L'illustration met en scène deux enfants qui se promènent en forêt et qui entendent un bruit étrange provenant d'une caverne. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à imaginer une petite aventure et à respecter une structure simple du schéma narratif. Ils doivent aussi montrer leur habileté à respecter les mécanismes de la langue (en particulier ceux énumérés ci-dessous). Ces récits seront illustrés et regroupés dans un ou deux recueils qui seront placés dans le coin de lecture de la classe de troisième année.

** Ce projet d'écriture peut se réaliser individuellement ou en équipe de deux.

► Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)***

En ce qui a trait au **produit de l'écriture**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- rédiger un court récit à partir d'une situation donnée;
- vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4^e année).

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- vérifier le choix des mots et des expressions en fonction du sens recherché;
- vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché;
- vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes : déterminant + adjectif + nom et déterminant + nom + adjectif;
- vérifier la construction des phrases affirmatives (3^e année) et exclamatives (4^e année) contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut;
- vérifier l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le s (4^e année);

*** Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage spécifiques que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 3^e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.

- vérifier l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples;
- reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants (4^e année);
- vérifier l'orthographe des mots en recourant au regroupement des mots par assonance, en recourant à la visualisation du mot écrit;
- s'assurer que son écriture script est lisible (2^e année).

En ce qui a trait au **processus d'écriture**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet (2^e année);
- établir ensemble les paramètres du projet d'écriture et les critères de production;
- préciser l'intention de communication (4^e année);
- identifier son public cible (4^e année);
- organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4^e année).

GESTION

- tirer profit des mots qui découlent d'un remue-méninges pour exprimer ses idées (2^e année);
- s'appuyer sur sa pratique de la langue orale pour rédiger des phrases;
- noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots (4^e année);
- utiliser la terminologie appropriée : mots, nom commun, nom propre, phrases, majuscule et point, groupe sujet, groupe verbe, groupe complément et adjectif;
- modifier une phrase pour apporter des précisions ou pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément;
- modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis (4^e année);
- revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction;
- consulter un dictionnaire thématique ou un dictionnaire pour débutant :
 - pour connaître le sens concret d'un mot,
 - pour vérifier l'orthographe d'un mot,
 - pour vérifier le genre d'un mot à partir du déterminant qui l'accompagne.

ÉVALUATION

- discuter des étapes qui l'ont mené à la production finale de son texte;
- discuter de l'importance de la relecture pour apporter des corrections à son texte (4^e année).

► Évaluation critériée

Les élèves pourront s'autoévaluer de façon **formative** à partir de la grille suivante :

Grille d'autoévaluation

Je suis satisfait Je peux faire mieux

PRÉSENTATION DE MES IDÉES

J'ai débuté mon histoire en utilisant les indices de la situation donnée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai présenté les personnages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai indiqué où et quand se passe l'histoire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai décrit le problème rencontré par les personnages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai expliqué la réaction des personnages face au problème.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai dit ce que les personnages ont fait pour résoudre le problème.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai dit comment se termine mon histoire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai respecté l'ordre de mon schéma narratif.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai choisi des idées intéressantes pour raconter mon histoire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUALITÉ DE MON FRANÇAIS

J'ai bien choisi les mots pour raconter l'histoire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai fait des phrases (affirmatives et exclamatives) complètes qui expliquent clairement mes idées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai ajouté des compléments (où, quand, comment) ou des adjectifs pour rendre mes idées plus précises.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai vérifié l'ordre des mots dans la phrase : – déterminant + adjectif + nom et déterminant + nom + adjectif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai utilisé la lettre majuscule et le point pour délimiter mes phrases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai mis un s pour les noms au pluriel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai fait attention aux anglicismes lexicaux (<i>regarder pour ou chercher pour, regarder à, attendre pour, prendre une marche, etc.</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai vérifié l'orthographe des mots.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai bien écrit en écriture script.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** et/ou **formative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves au tout début du projet d'écriture.*

PRODUIT

Écriture

Pour noter le **contenu et le développement** de la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 3^e année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- rédige un court récit à partir d'une situation donnée;
- vérifie l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4^e année).

3^e
année

FR

Note

Critères de notation



L'élève :

3

- raconte son histoire en tenant compte des indices de la situation donnée;
- appuie ses idées par des détails précis et pertinents;
- fait une description claire de la situation initiale (qui, où et quand)*;
- présente clairement le problème et la réaction des personnages face au problème*;
- développe de façon claire et cohérente les actions entreprises par les personnages pour résoudre le problème*.

2

- raconte son histoire en tenant généralement compte des indices de la situation donnée;
- appuie ses idées par quelques détails généraux, mais pertinents;
- fait une description générale de la situation initiale (qui, où et quand)*;
- présente généralement le problème et la réaction des personnages face au problème*;
- développe de façon assez cohérente quelques actions entreprises par les personnages pour résoudre le problème*.

1

- débute son histoire en tenant peu compte des indices de la situation donnée;
- appuie ses idées par quelques détails vagues ou superflus;
- fait une description vague de la situation initiale (qui, où et quand)*;
- présente vaguement le problème et la réaction des personnages face au problème*;
- développe peu d'actions entreprises par les personnages pour résoudre le problème ou présente des actions plus ou moins reliées entre elles*.

Remarque. – L'évaluation sommative vise uniquement les **RAS** dont le niveau d'autonomie mesurable (**A^m**) est visé en troisième année. Les critères accompagnés d'un astérisque (*) peuvent aussi faire l'objet d'une évaluation **formative**, car l'élève de ce niveau a besoin d'un soutien fréquent ou occasionnel pour utiliser ces stratégies.

Pour noter le **fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 3^e année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- vérifie le choix des mots et des expressions ainsi que l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché;
- vérifie la construction des phrases affirmatives (3^e année) et exclamatives (4^e année);
- vérifie l'ordre des mots dans les séquences suivantes : déterminant + adjectif + nom et déterminant + nom + adjectif;
- vérifie l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples;
- vérifie l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le s (4^e année)*;
- reconnaît et corrige les anglicismes lexicaux les plus courants (4^e année)*.

Note

Critères de notation



L'élève :

3

- choisit des expressions et des mots variés et précis;
- rédige des phrases (affirmatives et exclamatives) simples qui sont complètes et variées et qui respectent la plupart du temps la syntaxe et la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication;
- respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus;
- n'utilise pas d'anglicismes lexicaux.

2

- choisit des expressions et des mots simples et généraux, mais bien employés;
- rédige des phrases (affirmatives et exclamatives) qui sont complètes et variées et qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication;
- respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu à la clarté du message;
- utilise très peu d'anglicismes lexicaux.

1

- choisit des expressions et des mots généraux et utilise parfois un vocabulaire inexact ou inapproprié, ce qui nuit à la compréhension du message;
- rédige des phrases (affirmatives et exclamatives) généralement complètes mais peu variées et qui respectent peu la syntaxe et les règles de la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, peuvent nuire à la clarté de la communication;
- fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté du message;
- utilise plusieurs anglicismes lexicaux qui peuvent, parfois, nuire à la clarté du message.

Remarque. – L'évaluation sommative vise uniquement les **RAS** dont le niveau d'autonomie mesurable (**A^m**) est visé en troisième année. Les critères accompagnés d'un astérisque (*) peuvent aussi faire l'objet d'une évaluation **formative**, car l'élève de ce niveau a besoin d'un soutien fréquent ou occasionnel pour utiliser ces stratégies.

► Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite* du schéma narratif (1 ou 2 périodes).

Deux mini-leçons (½ période chacune) seront données sur :

- *la construction des phrases affirmatives et exclamatives et l'ordre des mots dans la phrase; l'ajout de compléments, d'adjectifs qualificatifs ou de déterminants;*
- *la reconnaissance d'anglicismes lexicaux. On pourra créer avec les élèves des affiches ou des listes comprenant des anglicismes lexicaux et les expressions justes équivalentes.*

* Se reporter, en partie, à l'analyse et au modelage des stratégies d'écriture présentées dans le présent document pour planifier cet enseignement.

Préparatifs

- Préparer un modèle de schéma narratif (voir Annexe 24).
- Recueillir des exemples de textes narratifs qui permettront aux élèves d'en dégager les composantes dans un schéma narratif.
- Préparer une activité qui favorise l'observation et la rédaction de phrases complètes (affirmatives et exclamatives), variées et bien structurées.
- Préparer une activité ou un jeu pour encourager les élèves à utiliser correctement les expressions justes correspondant à des anglicismes lexicaux.

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger un court récit (*seuls ou en groupes de deux*) à partir d'une illustration représentant deux enfants qui se promènent en forêt et qui entendent un bruit étrange provenant d'une caverne.
- Préciser avec eux l'intention de communication et le public cible. Ces récits seront illustrés et regroupés dans un ou deux recueils qui seront placés dans le coin de lecture de la classe de troisième année.
- Déterminer avec les élèves le titre du recueil (*Dans une caverne...; Il était une fois une caverne; etc.*).
- Présenter le schéma narratif proposé (voir Annexe 24) et expliquer aux élèves qu'ils devront organiser leur récit à partir de ce schéma.
- Bien expliquer aux élèves les attentes face à ce projet en établissant avec eux les paramètres du projet d'écriture, en présentant la grille d'autoévaluation (à laquelle ils pourront se référer tout au long de la tâche et qu'ils devront remplir quand ils auront terminé) et les critères de notation.

Planification de l'écriture

Activation des connaissances antérieures :

- Discuter des éléments clés propres aux récits (texte narratif) : présenter les exemples de textes narratifs et identifier les composantes à l'aide du schéma narratif.
- Revoir l'intention de communication et le public cible : comment s'y

prendre pour que le récit soit captivant pour le lecteur (suspense, humour, etc.).

- Amorcer un remue-méninges pour faire ressortir des idées propres à la situation donnée et au récit. Ce remue-méninges peut être amorcé de façon collective et se poursuivre individuellement ou en groupes de deux.
- Revoir les étapes du processus d'écriture (planifier, rédiger, réviser, transcrire).
- Revoir certains aspects de grammaire du texte et de la phrase (voir les RAS présentés aux pages 55 et 56).

Planification individuelle (ou en groupes de deux) du récit :

- Déterminer le contenu de l'histoire en remplissant le schéma narratif.

Pendant l'écriture

Rédaction

- Créer une ambiance propice à l'écriture de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à utiliser leur schéma narratif, à consulter leurs pairs/l'enseignant et à recourir à la grille d'autoévaluation, lors de la rédaction du premier jet.
- Inviter les élèves à utiliser des outils de référence tels que des listes de mots, des affiches, un dictionnaire, etc.

Révision

- Encourager les élèves à relire leur texte (seuls ou devant un pair, silencieusement ou à haute voix, etc.) pour vérifier si le contenu est clair.
- Revenir collectivement sur certains aspects de grammaire du texte, pour aider les élèves à apporter les corrections nécessaires.
- Demander aux élèves de poursuivre la correction de leur texte en consultant à nouveau leur schéma narratif, la grille d'autoévaluation, les outils de référence, les affiches, etc.
- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées dans l'écriture du texte et identifier des moyens de les surmonter.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, demander aux élèves de produire la version finale du texte.
- Leur demander de remplir la grille d'autoévaluation.
- Permettre aux élèves de lire les textes de leurs pairs.

Retour collectif

- Revenir sur les acquis et les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour de prochains projets.

Activité de prolongement

- Dans un coin d'écriture, placer des illustrations, des modèles de schéma narratif et de grilles d'autoévaluation pour favoriser la rédaction libre de courts récits.

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment aux pages 58 et 59.

Vue d'ensemble – Planification détaillée

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Production écrite Texte littéraire	Titre : <i>Dans une caverne...</i> (Le texte narratif)	6 à 8 périodes

* *Durée flexible selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

► Description du projet**

Les élèves sont invités à rédiger un court récit à partir d'une situation initiale illustrée. L'illustration met en scène deux enfants qui se promènent en forêt et qui entendent un bruit étrange provenant d'une caverne. Les élèves devront être en mesure de démontrer leur capacité à imaginer une petite aventure et à respecter une structure simple du schéma narratif. Ils doivent aussi montrer leur habileté à respecter les mécanismes de la langue (en particulier ceux énumérés ci-dessous). Ces récits seront illustrés et regroupés dans un ou deux recueils qui seront placés dans le coin de lecture de la classe de troisième année.

** *Ce projet d'écriture peut se réaliser individuellement ou en équipe de deux.*

► Résultats d'apprentissage spécifiques visés (RAS)***

En ce qui a trait au **produit de la production écrite**, l'élève devra :

POUR LE CONTENU ET LE DÉVELOPPEMENT

- rédiger un court récit dont la situation initiale est présentée à l'aide d'illustrations;
- vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4^e année).

POUR LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

- vérifier si l'intention de communication a été respectée dans le choix de mots (4^e année);
- vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché;
- vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :
 - déterminant + adjectif + nom,
 - déterminant + nom + adjectif;
- vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut;

*** *Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage spécifiques que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 3^e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

- vérifier l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le **s** (4^e année);
- vérifier l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples;
- vérifier l'emploi de **avoir** et **être** dans des expressions comme **j'ai faim, j'ai huit ans**, etc. (4^e année);
- recourir à une source de référence pour orthographier correctement les mots familiers (2^e année);
- recourir à divers moyens tels que regroupement des mots par assonance ou par thème pour orthographier correctement les mots familiers;
- s'assurer que son écriture script est lisible (2^e année).

En ce qui a trait au **processus de production écrite**, l'élève devra :

PLANIFICATION

- participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet (2^e année);
- établir avec l'aide de l'enseignant les paramètres du projet d'écriture et les critères de production;
- préciser l'intention de communication (4^e année);
- identifier son public cible (4^e année);
- organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4^e année).

GESTION

- tirer profit des mots qui découlent d'un remue-méninges pour exprimer ses idées (2^e année);
- tenir compte des paramètres du projet de communication et des critères de production pour orienter son projet;
- noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots (4^e année);
- utiliser la terminologie appropriée : mots, phrases, majuscule et point;
- modifier une phrase pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément;
- modifier son texte pour l'enrichir en utilisant des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis (4^e année);
- revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction (4^e année);
- consulter un dictionnaire thématique ou un dictionnaire pour débutant :
 - pour connaître le sens concret d'un mot,
 - pour vérifier l'orthographe d'un mot,
 - pour vérifier le genre d'un mot à partir du déterminant qui l'accompagne.

ÉVALUATION

- discuter des étapes qui l'ont mené à la production finale de son texte;
- discuter de l'importance de la relecture pour apporter des corrections à son texte (4^e année).

► Évaluation critériée

Les élèves pourront s'autoévaluer de façon **formative** à partir de la grille suivante :

Grille d'autoévaluation

Je suis satisfait Je peux faire mieux

PRÉSENTATION DE MES IDÉES

J'ai débuté mon histoire en utilisant les indices de l'illustration.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai présenté les personnages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai indiqué où et quand se passe l'histoire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai décrit le problème rencontré par les personnages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai expliqué la réaction des personnages face au problème.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai dit ce que les personnages ont fait pour résoudre le problème.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai dit comment se termine mon histoire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En racontant mon histoire, j'ai respecté l'ordre du schéma narratif.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai choisi des idées intéressantes pour raconter mon histoire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUALITÉ DE MON FRANÇAIS

J'ai bien choisi les mots pour raconter l'histoire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai fait des phrases complètes qui expliquent clairement mes idées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai ajouté des compléments (où, quand, comment) ou des adjectifs pour rendre mes idées plus précises.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai vérifié l'ordre des mots dans la phrase : – déterminant + adjectif + nom; – déterminant + nom + adjectif.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai utilisé la lettre majuscule et le point pour délimiter mes phrases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai mis un s pour les noms au pluriel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai fait attention aux expressions avec <i>avoir</i> (j' <u>a</u> i faim, j' <u>a</u> i peur, Jessica <u>a</u> 8 ans) ou <i>être</i> (je <u>s</u> uis allé).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai vérifié l'orthographe des mots.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai bien écrit en écriture script.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'élève pourrait être évalué de façon **sommative** et/ou **formative** à partir des critères de notation suivants. *Ces critères peuvent être fournis aux élèves au tout début du projet d'écriture.*

PRODUIT **Production écrite**

Pour noter le **contenu et le développement** de la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 3^e année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- rédige un court récit dont la situation initiale est présentée à l'aide d'illustrations;
- vérifie l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4^e année)*.

Note **Critères de notation**



L'élève :

3	<ul style="list-style-type: none"> • raconte son histoire en tenant compte des indices de l'illustration; • appuie ses idées par des détails précis et pertinents; • fait une description claire de la situation initiale (qui, où et quand)*; • présente clairement le problème et la réaction des personnages face au problème*; • développe de façon claire et cohérente les actions entreprises par les personnages pour résoudre le problème*.
2	<ul style="list-style-type: none"> • raconte son histoire en tenant généralement compte des indices de l'illustration; • appuie ses idées par quelques détails généraux, mais pertinents; • fait une description générale de la situation initiale (qui, où et quand)*; • présente généralement le problème et la réaction des personnages face au problème*; • développe de façon assez cohérente quelques actions entreprises par les personnages pour résoudre le problème*.
1	<ul style="list-style-type: none"> • débute son histoire en tenant peu compte des indices de l'illustration; • appuie ses idées par quelques détails vagues ou superflus; • fait une description vague de la situation initiale (qui, où et quand)*; • présente vaguement le problème et la réaction des personnages face au problème*; • développe peu d'actions entreprises par les personnages pour résoudre le problème ou présente des actions plus ou moins reliées entre elles*.

Remarque. – L'évaluation sommative vise uniquement les **RAS** dont le niveau d'autonomie mesurable (**Aⁿ**) est visé en troisième année. Les critères accompagnés d'un astérisque (*) peuvent aussi faire l'objet d'une évaluation **formative**, car l'élève de ce niveau a besoin d'un soutien fréquent ou occasionnel pour utiliser ces stratégies.

Pour noter le **fonctionnement de la langue** dans la production écrite, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 3^e année et selon les résultats d'apprentissage du programme, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- vérifie si l'intention de communication a été respectée dans le choix des mots (4^e année)*;
- vérifie l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché;
- vérifie la construction des phrases affirmatives (contenant les groupes du sujet, du verbe et du complément ou de l'attribut);
- vérifie l'ordre des mots dans les séquences suivantes : déterminant + adjectif + nom et déterminant + nom + adjectif;
- vérifie l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples;
- vérifie l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le **s** (4^e année)*;
- vérifie l'emploi de **avoir** et **être** dans des expressions comme **j'ai faim**, **j'ai huit ans**, etc. (4^e année)*.

Note

Critères de notation



L'élève :

3

- choisit des expressions et des mots variés et précis qui respectent l'intention de communication*;
- rédige des phrases simples qui sont complètes et variées et qui respectent la plupart du temps la syntaxe et la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication;
- respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus*.

2

- choisit des expressions et des mots simples et généraux qui respectent généralement l'intention de communication*;
- rédige des phrases qui sont complètes et variées et qui respectent généralement la syntaxe et la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, ne nuisent pas à la clarté de la communication;
- respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus; les erreurs nuisent peu à la clarté du message*.

1

- choisit des expressions et des mots généraux et utilise parfois un vocabulaire inexact ou inapproprié qui ne respecte pas toujours l'intention de communication*;
- rédige des phrases généralement complètes mais peu variées et qui respectent peu la syntaxe et les règles de la ponctuation; les phrases à rallonge, s'il y en a, peuvent nuire à la clarté de la communication;
- fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage ou grammaticale; plusieurs de ces erreurs nuisent à la clarté du message*.

Remarque. – L'évaluation sommative vise uniquement les **RAS** dont le niveau d'autonomie mesurable (**A^m**) est visé en troisième année. Les critères accompagnés d'un astérisque (*) peuvent aussi faire l'objet d'une évaluation **formative**, car l'élève de ce niveau a besoin d'un soutien fréquent ou occasionnel pour utiliser ces stratégies.

► Planification de l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Faire l'enseignement explicite* du schéma narratif (1 ou 2 périodes).

Deux mini-leçons (½ période chacune) seront données sur :

- la construction des phrases affirmatives et l'ordre des mots dans la phrase; l'ajout de compléments, d'adjectifs qualificatifs ou de déterminants;
- l'utilisation des verbes **avoir** et **être** dans certaines expressions. On pourra créer avec les élèves des affiches ou des listes comprenant les expressions justes.

* Se reporter, en partie, à l'analyse et au modelage des stratégies d'écriture présentées dans le présent document pour planifier cet enseignement.

Préparatifs

- Préparer un modèle de schéma narratif (voir Annexe 24).
- Recueillir des exemples de textes narratifs qui permettront aux élèves de dégager les composantes dans un schéma narratif.
- Préparer une activité qui favorise l'observation et la rédaction de phrases complètes, variées et bien structurées.
- Préparer une activité ou un jeu pour encourager les élèves à utiliser correctement les verbes *avoir* et *être* dans certaines expressions.

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves que leur tâche sera de rédiger un court récit (*seuls ou en groupes de deux*) à partir d'une illustration représentant deux enfants qui se promènent en forêt et qui entendent un bruit étrange provenant d'une caverne.
- Préciser avec eux l'intention de communication et le public cible. Ces récits seront illustrés et regroupés dans un ou deux recueils qui seront placés dans le coin de lecture de la classe de troisième année.
- Déterminer avec les élèves le titre du recueil (*Dans une caverne...; Il était une fois une caverne; etc.*).
- Présenter le schéma narratif proposé (voir Annexe 12) et expliquer aux élèves qu'ils devront organiser leur récit à partir de ce schéma.
- Bien expliquer aux élèves les attentes face à ce projet en établissant avec eux les paramètres du projet d'écriture, en présentant la grille d'autoévaluation (à laquelle ils pourront se référer tout au long de la tâche et qu'ils devront remplir quand ils auront terminé) et les critères de notation.

Planification de l'écriture

Activation des connaissances antérieures :

- Discuter des éléments clés propres aux récits (texte narratif) : présenter des exemples de textes narratifs et identifier les composantes à l'aide du schéma narratif.
- Revoir l'intention de communication et le public cible : comment s'y prendre pour que le récit soit captivant pour le lecteur (suspense, humour, etc.).

- Amorcer un remue-méninges pour faire ressortir des idées propres à la situation donnée et au récit. Ce remue-méninges peut être amorcé de façon collective et se poursuivre individuellement ou en groupes de deux.
- Revoir les étapes du processus d'écriture (planifier, rédiger, réviser, transcrire).
- Revoir certains aspects de grammaire du texte et de la phrase (voir les RAS présentés aux pages 62 et 63).

Planification individuelle (ou en groupes de deux) du récit :

- Déterminer le contenu de l'histoire en remplissant le schéma narratif.

Pendant l'écriture

Rédaction

- Créer une ambiance propice à l'écriture de l'ébauche du texte.
- Inviter les élèves à utiliser leur schéma narratif, à consulter leurs pairs/l'enseignant et à recourir à la grille d'autoévaluation lors de la rédaction du premier jet.
- Inviter les élèves à utiliser des outils de référence tels que des listes de mots, des affiches, un dictionnaire, etc.

Révision

- Encourager les élèves à relire leur texte (seuls ou devant un pair, silencieusement ou à haute voix, etc.) pour vérifier si le contenu est clair.
- Revenir collectivement sur certains aspects de grammaire du texte, pour aider les élèves à apporter les corrections nécessaires.
- Demander aux élèves de poursuivre la correction de leur texte en consultant à nouveau leur schéma narratif, la grille d'autoévaluation, les outils de référence, les affiches, etc.
- Revenir au début et/ou à la fin de chaque période sur les difficultés rencontrées dans l'écriture du texte et identifier des moyens de les surmonter.

Après l'écriture

- Après une dernière vérification du contenu et de la langue, demander aux élèves de produire la version finale du texte.
- Leur demander de remplir la grille d'autoévaluation.
- Permettre aux élèves de lire les textes de leurs pairs.

Retour collectif

- Revenir sur les acquis et les difficultés surmontées pendant le projet d'écriture.
- Identifier les besoins d'apprentissage en écriture pour de prochains projets.

Activité de prolongement

- Placer, dans un coin d'écriture, des illustrations, des modèles de schéma narratif et de grilles d'autoévaluation pour favoriser la rédaction spontanée de courts récits.

Évaluation

- Utiliser la grille d'évaluation sommative (en deux parties) présentée précédemment aux pages 65 et 66.

PLANIFICATION DE L'ÉCRITURE

Stratégies de planification

Avant de se lancer dans l'écriture d'un texte, il est essentiel de se préparer. L'étape de planification permet au scripteur :

- de préciser son intention de communication;
- d'analyser son public cible;
- de reconnaître et de valoriser ses connaissances antérieures, c'est-à-dire les stratégies et les capacités qu'il possède déjà pour réussir un projet d'écriture;
- de prendre en considération les aspects affectifs reliés à l'écriture d'un texte;
- de prévoir les étapes de préparation de son texte;
- de préparer un plan pour organiser ses idées ou un plan de recherche;
- d'identifier les sources de référence possibles pour sélectionner de l'information sur le sujet à traiter;
- de sélectionner l'information pertinente à son sujet, à son intention de communication et au public cible;
- d'identifier le support technique (ordinateur, papier, logiciels, etc.) et les références (dictionnaire, recueil de verbes, personne-ressource, etc.) dont il aura besoin pour compléter sa tâche;
- de déterminer la structure et la forme de présentation de son texte;
- d'obtenir de la rétroaction sur le premier jet de son plan ou de son texte;
- de faire la répartition des tâches, dans le cas d'une production écrite collective.

Les tableaux qui suivent incluent toutes les stratégies de planification d'une production écrite de la maternelle à la 4^e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
É1 →	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication. • L'élève sera capable de planifier sa production écrite, en analysant la situation de communication. 	← PÉ4

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
1 ^{re}	<ul style="list-style-type: none"> • Participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet. 	1 ^{re}
2 ^e	<ul style="list-style-type: none"> • Participer à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet. 	2 ^e
3 ^e	<ul style="list-style-type: none"> • Établir <i>ensemble</i>, [avec l'aide de l'enseignant]*, les paramètres du projet d'écriture et les critères de production. 	3 ^e
4 ^e	<ul style="list-style-type: none"> • Préciser l'intention de communication. • Identifier son public cible. • Organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif. 	4 ^e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

Légende :

- RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- RAS présent uniquement dans le programme de français langue première;
- RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion.

Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies de planification énumérées ci-dessus et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
1 ^{re}	<ul style="list-style-type: none"> Participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet. 	1 ^{re}
2 ^e	<ul style="list-style-type: none"> Participer à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet. 	2 ^e
p. 72		
3 ^e	<ul style="list-style-type: none"> Établir <i>ensemble</i>, [avec l'aide de l'enseignant], les paramètres du projet d'écriture et les critères de production. 	3 ^e
p. 76		
4 ^e	<ul style="list-style-type: none"> Préciser l'intention de communication. 	4 ^e
p. 81		
4 ^e	<ul style="list-style-type: none"> Identifier son public cible. 	4 ^e
p. 83		
4 ^e	<ul style="list-style-type: none"> Organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif. 	4 ^e
p. 85		

* Dans certains cas on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une pratique guidée (voir Première section, p. 22).

Analyse et modelage des stratégies de planification

Fr	Q U O I	Imm
1 ^{re}	Participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet.	1 ^{re}
2 ^e	Participer à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet.	2 ^e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à faire ressortir les mots et les aspects qu'on connaît sur le sujet et à trouver des idées.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de préparer son projet d'écriture de façon efficace en activant ses connaissances antérieures et en rendant disponibles le vocabulaire et les aspects connus et particuliers au sujet choisi et pour trouver des idées pertinentes au sujet.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute production écrite, dans n'importe quelle matière :**

- quand on a spécifié le sujet à traiter et la tâche à accomplir;
- quand on veut choisir des mots précis qu'on veut utiliser pour traiter du sujet choisi;
- quand on veut déterminer les aspects qu'on veut traiter sur le sujet choisi;
- quand on veut trouver des idées intéressantes et pertinentes au sujet choisi.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable :**

- on a eu de la difficulté à utiliser les mots justes pour exprimer ses idées;
- on a eu de la difficulté à explorer plusieurs aspects reliés au sujet qu'on voulait présenter;
- on n'était pas satisfait du produit final parce qu'on a manqué d'idées.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;
- faire appel à ses connaissances antérieures pour rendre disponibles les mots qu'on connaît déjà sur le sujet et pour trouver des idées;
- faire appel à ses expériences antérieures en pensant à plusieurs aspects reliés au sujet;
- organiser en catégories ou en sous-groupes les idées ressorties lors du remue-méninges;
- se faire confiance.

Mise en situation

Lors de la préparation d'une production écrite, l'enseignant constate que ses élèves sont à court de mots justes pour exprimer leurs idées. Ils ont d'ailleurs du mal à les approfondir. Il décide de les amener à se servir des connaissances antérieures et du vocabulaire déjà acquis sur un sujet donné. L'échange d'idées en classe amènera aussi les élèves à enrichir leur vocabulaire à l'oral (chacun proposera des mots différents) et à l'écrit (certains mots n'étaient connus qu'à l'oral).

Modelage

L'enseignant modèle pour ses élèves comment il part de ses connaissances et de ses expériences antérieures pour identifier le plus d'idées et de mots possible associés au sujet à présenter. Il démontre aussi comment il peut organiser ses idées en catégories.



► **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent :**

Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : **1^{re} tâche :**

On me dit que je dois expliquer pourquoi j'aime beaucoup participer à certains jeux ou à certaines activités. Cela veut dire que je dois choisir les activités ou les jeux dont je vais parler et justifier pourquoi ce sont mes activités ou mes jeux préférés.

2^e tâche :

Je dois inventer une histoire à partir de la situation qu'on me propose. J'ai un schéma narratif pour m'aider à écrire mes idées. On m'a déjà présenté le lieu (la caverne), les personnages (deux enfants) et une partie de l'élément déclencheur (le bruit). Je dois ajouter des idées plus précises au sujet : des personnages (leur nom, âge, description, etc.), du moment (quand), du problème (la source du bruit), des actions entreprises par les personnages pour essayer de résoudre le problème et de la conclusion de l'histoire.

► **Je pense aux mots que je connais déjà sur ce sujet et/ou aux idées que je pourrais utiliser.**

Ex. : **1^{re} tâche :**

Je connais beaucoup de mots pour présenter les activités et les jeux que j'aime faire : jouer au soccer; aller à bicyclette; jouer avec ma grande sœur; jouer avec mes amis à la récréation; écouter des histoires; jouer à l'ordinateur; jouer à un jeu de mémoire ou aux cartes; dessiner; aller à la bibliothèque; etc. Je connais aussi des mots pour dire pourquoi j'aime ces activités : c'est amusant, c'est drôle, ça me rend heureux, etc.

2^e tâche :

En premier lieu, je peux penser aux différentes explications possibles au sujet d'un bruit provenant d'une caverne. Dans une caverne on peut trouver des ours, des chauve-souris ou même des personnes, etc. Des bruits : ça peut être une explosion, un animal, un appel au secours, des roches qui roulent, etc. Ceci peut m'aider à orienter ma recherche d'idées.

► **Je pense à d'autres aspects qui sont reliés à ce sujet.**

Ex. : 1^{re} tâche :

Je pense:

- aux activités que j'aime faire seul : dessiner, regarder mon émission préférée à la télévision, faire un casse-tête, etc. Je pense aux raisons pour lesquelles j'aime faire cela (ça me fait rire, ça me détend ou me fait rêver, etc.);
- aux activités que j'aime faire avec une personne ou avec un animal de compagnie : aller chez mon amie, promener mon chien, jouer à un jeu de société avec mon frère, écouter des histoires, etc. Je réfléchis aux raisons de ces préférences (on aime le même jeu, on s'entend bien, on s'entraide, etc.);
- aux activités que j'aime faire avec toute ma famille : nager à la piscine à vagues, aller au cinéma, rendre visite à mes grands-parents, aller à mon restaurant préféré, etc. Je continue à penser au pourquoi (je m'amuse beaucoup, ils [mes grands-parents] sont très gentils, etc.);
- à mes sports préférés : faire de la gymnastique, patiner, nager, jouer au hockey, au soccer, etc. Pourquoi? (je peux courir ou patiner très vite, je peux sauter très haut sur le trampoline, etc.);
- à mes activités artistiques préférées : danser, chanter, peindre, jouer avec la pâte à modeler, etc. Pourquoi? (je peux porter un beau costume, je peux imaginer ce que je veux, etc.).

2^e tâche : (À cette étape, les élèves peuvent continuer le remue-méninge seuls ou en groupes de deux. Sinon, l'enseignant peut faire une pratique guidée ou continuer le modelage pour démontrer aux élèves comment trouver des idées en utilisant les composantes du schéma narratif.)

Je pense à des idées en utilisant les diverses parties du schéma narratif qu'on me propose.

1. Je pense aux personnages : À quoi ressemblent-ils? Est-ce que ce sont des amis, des frères et des sœurs, des cousins? Est-ce qu'ils sont courageux, curieux ou timides? etc.
2. Je pense au lieu et au moment où se passe l'histoire. La caverne est-elle au milieu de la forêt, à la montagne, près d'une rivière...? L'histoire se passe-t-elle en été, à l'automne, le jour, le soir...?
3. J'ai déjà identifié des causes possibles du bruit (l'élément déclencheur). Je choisis une de ces idées pour passer à la prochaine étape.
4. Je pense à la façon dont les deux enfants vont réagir face au problème et à ce qu'ils vont faire pour le résoudre : est-ce qu'ils vont avoir peur, aller chercher de l'aide des adultes, décider d'explorer la caverne, trouver des façons d'aider la personne ou l'animal en détresse si c'est le cas...?
5. Je pense à des idées pour la fin de l'histoire : une fête, une récompense, le début d'une nouvelle amitié, etc.

► **J'organise mes idées.**

Ex. : **1^{re} tâche :**

L'enseignant m'a donné une fiche (voir Annexe 14). Il faut que je place mes mots ou mes idées dans des catégories (boîtes/cases). J'ai déjà trouvé des mots et des idées en pensant à mes sports préférés. Je vais les placer dans la catégorie « Mes sports préférés ». J'ai d'autres idées aussi. Il faut que je décide si je les place dans la catégorie « Ce que j'aime faire seul », « Ce que j'aime faire avec une personne ou un animal de compagnie », « Ce que j'aime faire avec toute ma famille (ou avec mes amis) », etc. Dans chaque catégorie, il y a une colonne intitulée « Pourquoi j'aime ces activités ». Je dois ajouter la raison pour laquelle j'aime cette activité. Par exemple, à côté de « aller voir mon grand-père », je vais écrire « il est gentil » ou « il me fait rire » et à côté de « jouer au soccer », je vais écrire « j'aime compter des buts ».

2^e tâche :

À cette étape, les élèves peuvent continuer le remue-méninges de façon autonome (seuls ou en groupes de deux) à l'aide du schéma narratif fourni (voir Annexe 24).

► **Je me fais confiance.**

Ex. : **1^{re} tâche :**

J'ai pris le temps de bien réfléchir au sujet et j'ai été capable de trouver plusieurs idées qui vont m'aider à préparer mes phrases ou mon récit. Je sens que je vais être capable d'écrire quelques phrases pour parler de mes activités préférées et me faire connaître un peu plus par les élèves de la classe.

2^e tâche :

J'ai pris le temps de bien réfléchir et j'ai été capable de trouver plusieurs idées qui vont m'aider à préparer mon histoire. Je sens que je vais être capable d'écrire une histoire intéressante.

Fr

Q U O I

Imm

3^e

Établir *ensemble*, [avec l'aide de l'enseignant], les paramètres du projet d'écriture et les critères de production.

3^e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à déterminer les conditions de production écrite telles que les étapes à suivre, l'échéancier, etc. Elle sert aussi à préciser les critères de production tels que la forme de présentation du produit final, la quantité d'idées ou d'information requise, le rôle des illustrations, etc.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de prendre des décisions concernant le contenu, les étapes de rédaction et de révision du texte, les éléments qui appuieront la production écrite et l'emploi efficace du temps.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute production écrite, dans n'importe quelle matière :**

- après avoir spécifié le sujet à traiter et la tâche à accomplir;
- quand on planifie le contenu et la forme de présentation en fonction du type de projet d'écriture;
- quand on doit spécifier les étapes de production et la démarche à suivre;
- quand on doit déterminer le temps à consacrer à la rédaction et à la révision du texte;
- quand on doit considérer le format du produit final et, s'il y a lieu, l'utilisation d'illustrations qui accompagneront le texte.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable :**

- on a eu de la difficulté à comprendre la tâche proposée;
- on n'a pas compris ou respecté les étapes de production;
- on a passé peu ou trop de temps à rédiger son texte;
- on a présenté peu ou trop d'informations ou d'idées;
- on a eu de la difficulté à utiliser les illustrations pour appuyer son texte.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **déterminer avec l'enseignant les étapes à suivre;**
- **explorer la façon d'établir des critères de production rattachés à la quantité d'information ou d'idées requises, à la forme de présentation du produit final, aux illustrations, etc.;**
- **établir un calendrier pour respecter l'échéancier.**

Mise en situation

L'enseignant veut aider ses élèves à respecter les étapes du processus d'écriture et à utiliser leur temps de façon plus efficace lors de la planification, de la rédaction et de la révision d'une tâche d'écriture. Il veut aussi les aider à tenir compte des critères de présentation tout au long de la planification et de la gestion de la production écrite. Pour faciliter l'application du processus d'écriture, l'enseignant établit avec eux la démarche à suivre et les éléments auxquels il faut prêter une attention particulière.

Pratique guidée

L'enseignant guide les élèves dans l'élaboration de la démarche à suivre et des critères de présentation. Cette pratique guidée comprend une discussion portant sur les façons de procéder pour planifier sa production écrite et sur les divers aspects à considérer.

► Analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent.

Ex. : **1^{re} tâche :**

L'enseignant explique le type de production écrite qui leur est proposée. Il s'agit de **présenter** leurs activités ou leurs jeux préférés, tout en **exprimant les raisons pour lesquelles** ils les aiment. On cherche à **informer** nos camarades de classe pour qu'**ils apprennent à nous connaître** un peu plus. On discute, entre autres, des points suivants :

1. Pour se préparer, on lit à nouveau les mots et les idées ressorties du remue-ménages.
2. On revoit les exemples et les contre-exemples à partir de la phrase modèle « J'aime... parce que... ».

2^e tâche :

L'enseignant anime une discussion au sujet du type de projet d'écriture qui leur est proposé. Il s'agit de **raconter une histoire** (exposé narratif) au sujet de deux enfants qui entendent un bruit provenant de l'intérieur d'une caverne. On cherche à **divertir** l'auditoire tout en utilisant notre imagination. Les élèves peuvent choisir de travailler seuls ou avec un pair. On discute, entre autres, des points suivants :

1. Pour se préparer à raconter l'histoire, l'enseignant amène les élèves à faire un remue-ménages (voir l'analyse des stratégies, p. 72 à 75.). Les élèves devront choisir leurs idées et les inscrire dans le schéma narratif (voir les Annexes 12, 24 et 25) pour voir une description des composantes du schéma narratif et des modèles de schéma.
2. C'est important d'établir un équilibre entre la narration et le dialogue lorsqu'on raconte une histoire. L'enseignant invite les élèves à explorer des exemples de passages narratifs et de dialogues.
3. Les textes seront regroupés dans un recueil. Inclure une ou deux illustrations par récit serait suffisant.

- **Déterminer les étapes à suivre.** *L'enseignant guidera les élèves tout au long de la démarche, car même si chaque étape demeure assez simple, il y en a plusieurs à suivre.*

Ex. : **1^{re} tâche :**

1. Choisir ses idées, c'est-à-dire les activités ou les jeux dont on va parler et les raisons pour lesquelles on aime ces activités.
2. Écrire la première phrase en s'inspirant de la phrase modèle et des mots ressortis lors du remue-ménages.
3. Lire sa première phrase à l'enseignant pour voir si on a bien compris la tâche.
4. Écrire les autres phrases.
5. Relire ses phrases pour voir si elles semblent faciles à comprendre.
6. Lire ses phrases à un ami pour vérifier s'il peut bien comprendre ce qu'on veut dire.
7. Vérifier si on a bien écrit les mots en regardant les mots du remue-ménages ou les affiches de la classe. Demander de l'aide pour les mots qui ne sont pas écrits ou affichés dans la classe.
8. Rencontrer l'enseignant pour faire une dernière vérification de ses phrases.
9. Écrire les phrases au propre en faisant attention aux lettres des mots et aux espaces entre les mots.

2^e tâche :

1. Faire un remue-ménages (commencer tous ensemble et continuer seul ou avec son partenaire).
2. Faire un plan à partir des idées qu'on veut retenir (schéma narratif).
3. Écrire l'ébauche en tenant compte du plan. Utiliser, au besoin, des outils de référence tels que des listes de mots, des affiches, un dictionnaire, etc.
4. Relire le texte seul, silencieusement ou à haute voix, pour vérifier si le contenu est clair. Apporter les changements nécessaires.
5. Relire le texte à un pair et/ou à l'enseignant pour vérifier si le contenu est clair. Apporter les changements nécessaires.
6. Revenir, avec l'aide de l'enseignant (retour collectif), sur certains aspects de grammaire du texte, pour s'aider à apporter les corrections nécessaires.
7. Continuer la correction du récit en consultant à nouveau le schéma narratif, la grille d'autoévaluation, les outils de référence, les affiches, etc.
8. Faire une dernière vérification du contenu et du fonctionnement de la langue avec l'enseignant.
9. Choisir un ou deux passages à accompagner d'illustrations.
10. Produire la version finale du texte.

► **Explorer la façon d'établir des critères de production rattachés à la quantité d'information ou d'idées requise, à la forme de présentation du produit final, aux illustrations, etc.**

Ex. : **1^e tâche :**

1. Pour explorer comment **déterminer la quantité d'informations** requises, l'enseignant discute avec les élèves du nombre d'activités à présenter. Chaque élève peut choisir de trois à cinq activités dans plus d'une catégorie (voir Annexe 14 pour les exemples de catégories possibles). Par exemple, on peut parler d'un sport préféré, d'une activité en famille et d'un jeu de société (avec une personne spéciale).
2. Pour **considérer la présentation du produit final et des illustrations**, l'enseignant revoit avec les élèves les moyens qu'ils peuvent utiliser pour bien écrire les mots et les lettres : regarder avec attention toutes les lettres du mot sur le brouillon pour ne pas en oublier lorsqu'il transcrit le texte sur la copie finale; si on veut vérifier comment former une lettre, regarder les modèles de lettres sur les affiches et dans les cahiers d'écriture; écrire les mots sur la ligne (ou entre les lignes, si on utilise les lignes multiples, pour uniformiser la grosseur des lettres); laisser un espace avant d'écrire le prochain mot; etc. Quand on a fini d'écrire toutes les phrases, on peut faire les dessins.

2^e tâche :

1. Pour explorer comment **déterminer la quantité d'informations** requises, l'enseignant anime une discussion au sujet des diverses composantes du schéma narratif. Puisque qu'il s'agit d'un court récit, quelques phrases simples seront suffisantes pour présenter les personnages, le lieu et le moment où se passe l'histoire (situation initiale). La présentation de l'élément déclencheur restera brève. On discute aussi du nombre d'actions que vont entreprendre les personnages avant de résoudre le problème ou des solutions possibles qu'ils vont envisager (le milieu ou le déroulement). Trois ou quatre actions très simples seraient suffisantes.
2. Pour **considérer la présentation du produit final et les illustrations**, l'enseignant discute avec les élèves des aspects qu'il faut considérer pour produire la version finale de son texte. Il amène les élèves à prendre conscience de l'importance de tenir compte des corrections faites dans l'ébauche, de prendre son temps pour ne pas faire de fautes, de soigner son écriture, etc. Quand on a fini de transcrire le récit, on peut ajouter les illustrations. Si on travaille en groupes de deux, on peut écrire et dessiner à tour de rôle (pourvu que chacun participe à ces deux tâches).

► **Établir un calendrier pour respecter l'échéancier. *Le calendrier s'adapte aux besoins particuliers des élèves.***

Ex. :

1^{re} tâche :

- Jour 1** Faire le remue-méninges en classe et choisir les idées que l'on veut présenter (les noter).
- Jour 2** Écrire la première phrase, la montrer à l'enseignant. Écrire les autres phrases au brouillon.
- Jour 3** Relire les phrases, les lire à un ami. Faire les changements et vérifier les lettres des mots.
- Jours 4 et 5** Après avoir fait une dernière vérification des phrases avec l'enseignant, écrire la version finale et ajouter les illustrations.

2^e tâche :

- Jour 1** Faire le remue-méninges en classe et penser aux idées que l'on veut choisir.
- Jour 2** Compléter le schéma narratif et le montrer à un pair ou à l'enseignant.
- Jours 3 et 4** Rédiger l'ébauche à partir du schéma narratif.
- Jours 5 et 6** Faire la révision du contenu et de la qualité du français. (Voir les étapes proposées à la page précédente.)
- Jours 7 et 8** Après avoir fait une dernière vérification du récit avec l'enseignant, écrire la version finale et ajouter les illustrations.

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à déterminer la raison qui nous amène à vouloir communiquer un message, et ce, à partir du contexte du projet d'écriture, du sujet à traiter, du type de présentation, etc.

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour se donner un but précis afin d'orienter et de préparer son projet d'écriture.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute production écrite, dans n'importe quelle matière :**

- quand on a spécifié le sujet à traiter, la tâche à accomplir et le public cible;
- quand on veut déterminer l'orientation de son projet d'écriture.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable :**

- on ne s'est pas donné d'objectif et qu'on a perdu, en cours de route, la cohérence des idées;
- on a eu de la difficulté à déterminer le contenu de son projet d'écriture, car son intention de communication n'était pas claire;
- on a eu de la difficulté à se concentrer sur l'information ou sur les idées importantes dont on avait besoin pour préparer son projet d'écriture;
- on ne se sentait pas satisfait du texte final, car l'orientation n'était pas claire.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **identifier le contexte de communication;**
- **répondre à la question : Pourquoi j'écris ce texte ou ce récit?**

Mise en situation

(Pour la 2^e tâche seulement, car pour la 1^e tâche, c'est l'enseignant qui précise avec les élèves l'intention de communication.)

L'enseignant note que ses élèves préparent leurs productions écrites sans vraiment s'attarder sur le « pourquoi » de leur projet d'écriture. Il se propose donc de les aider à devenir un peu plus autonomes et à préparer leurs productions écrites avec des intentions claires à l'esprit. Il décide de montrer aux élèves comment il fait pour préciser son intention de communication.

Modelage

Pour orienter le contenu du projet d'écriture, l'enseignant démontre concrètement aux élèves comment il tient compte dans sa planification du sujet à traiter et de l'intention de communication.



► **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.**

Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : On me demande d'écrire un court récit au sujet de deux enfants qui entendent un bruit dans une caverne. On m'a aussi fourni un schéma narratif pour écrire mon histoire. Je dois maintenant inventer une histoire autour de cette situation.

► **J'identifie le contexte de communication dans lequel je produis ce texte.**

Ex. : Mon récit va faire partie d'un recueil de textes. Toutes les histoires créées par mes camarades de classe auront une idée en commun : le bruit dans la caverne. Je dois respecter cette idée de départ et m'assurer que mon histoire est différente et pas trop longue. Je dois aussi choisir un ou deux passages à illustrer.

► **Je réponds à la question : Pourquoi j'écris ce texte ou ce récit?**

Ex. : On me demande d'écrire **une histoire pour divertir**. Ça veut dire que je vais utiliser des idées pour que l'histoire soit intéressante. Par exemple, mon récit pourra être un peu drôle ou même épeurant. Je vais réfléchir aux mots et aux idées que j'utilise pour que l'histoire soit captivante du début à la fin.

Fr	<div style="display: flex; justify-content: center; gap: 10px;"> Q U O I </div>	Imm
4^e	Identifier son public cible.	4^e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à préciser à qui s’adressera le message ou à s’informer sur ce qui intéresse le public cible.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d’identifier les attentes du public et d’adapter son message et son langage afin de bien se faire comprendre.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute production écrite, dans n’importe quelle matière :**

- quand on choisit la manière de présenter le sujet à traiter;
- quand on veut déterminer le contenu de son projet d’écriture.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d’une situation antérieure semblable :**

- on a eu de la difficulté à maintenir l’intérêt de son public cible;
- on a eu le sentiment que son texte ne répondait pas aux besoins (cognitifs, langagiers, socioaffectifs, psychomoteurs, etc.) de son public cible;
- on a eu de la difficulté à établir le degré de complexité de son texte.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l’entourent;**
- **identifier les intérêts et les besoins du public cible;**
- **déterminer le contenu et la façon de présenter son texte.**

Mise en situation

(Pour la 2^e tâche seulement, car pour la 1^{re} tâche, c’est l’enseignant qui identifie le public cible avec les élèves.)

L’enseignant constate que les élèves ont parfois de la difficulté à cerner les besoins du public cible en fonction du type de projet écrit. Ils ont besoin de se mettre dans la peau du lecteur pour réfléchir à la façon d’aborder le sujet ou le récit de manière à produire un texte qui convient aux champs d’intérêt, aux besoins et aux compétences du public cible.

Modelage

Par conséquent, l'enseignant modèle pour ses élèves comment il va faire pour identifier les besoins et les champs d'intérêt de son public cible, ce qui lui servira à planifier sa production écrite.



► **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.**

Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire et pour qui j'écris?

Ex. : On me demande d'écrire un court récit au sujet de deux enfants qui entendent un bruit dans une caverne. On m'a aussi fourni un schéma narratif pour écrire mon histoire. Toutes les histoires des élèves de la classe vont être regroupées dans un ou deux recueils qui seront lus par les élèves de troisième année.

► **J'identifie les intérêts et les besoins du public cible.**

Je détermine le contenu et la façon de présenter mon texte.

Ex. : Les histoires seront lues par des enfants de 8 ans. Je sais que plusieurs élèves de troisième année aiment les histoires qui ne sont pas trop compliquées, qui sont drôles, mignonnes ou un peu épeurantes. Ils aiment aussi essayer de deviner eux-mêmes la fin de l'histoire. Je vais bien réfléchir à mes idées pour qu'elles soient intéressantes pour des enfants de 8 ans et m'assurer que mon histoire est facile à suivre. Quand je vais ajouter les illustrations, je montrerai une partie drôle ou épeurante de l'histoire sans révéler la fin de l'histoire.

Fr	<div style="display: flex; justify-content: center; gap: 10px;"> Q U O I </div>	Imm
4^e	Organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif.	4^e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à identifier les aspects principaux et les idées clés de son récit et à organiser ses idées en fonction de la structure du texte narratif selon un plan ou un schéma.

POURQUOI

On utilise cette stratégie afin d'assurer la cohérence de son texte pour en faciliter autant la lecture que la compréhension.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute production écrite, dans n'importe quelle matière :**

- après avoir spécifié le sujet et les aspects importants à insérer dans son récit;

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable :**

- on n'a pas pris le temps d'organiser ses idées sur papier et qu'on a eu de la difficulté à amorcer l'écriture;
- on a oublié d'inclure des éléments pertinents aux diverses composantes d'un texte narratif (mise en situation, élément déclencheur, déroulement et dénouement);
- on a produit un texte mal structuré.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **choisir l'idée principale que l'on veut inclure dans son récit;**
- **organiser ses idées dans un plan ou un schéma afin de faciliter l'écriture du récit ou d'être efficace lors de l'élaboration des idées;**
- **relire son schéma, le montrer à un pair ou à une personne-ressource pour vérifier si on a inclus tous les éléments importants;**
- **apporter les changements nécessaires;**
- **se faire confiance.**

Mise en situation

(2^e tâche seulement)

L'enseignant veut aider les élèves à prendre le temps de réfléchir au développement de leur récit. Ils aiment écrire de petites histoires à partir d'une situation donnée ou d'une illustration. Par contre, ils croient souvent qu'ils peuvent commencer à écrire leur récit simplement en pensant au début de l'histoire. Ils supposent que les autres idées vont venir au fur et à mesure qu'ils écrivent. Ils ne réfléchissent pas à l'avance au milieu et à la fin de l'histoire. Le récit est difficile à suivre parce que les idées sont décousues. Pour éviter cela, l'enseignant leur propose de remplir un schéma narratif avant de se lancer dans une production écrite.

Modelage

Pour orienter le contenu du projet d'écriture, l'enseignant démontre concrètement aux élèves comment il tient compte des composantes du schéma narratif pour planifier un récit.



► **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.**

Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : On m'a donné un schéma narratif pour planifier mon histoire (voir Annexe 24). On m'a proposé une idée de départ, ce qui représente une partie de la situation initiale (personnages et lieu) et l'élément déclencheur (un bruit). Le remue-méninges que nous avons eu m'a aidé à penser à plusieurs idées. Maintenant, je dois choisir les idées que je vais utiliser dans mon récit et les écrire dans le schéma narratif.

► **Je choisis l'idée principale de mon histoire.**

Ex. : Je crois que j'aime l'idée de l'histoire d'une fille de 8 ans et de son frère de 12 ans qui découvrent un bébé cougar tout seul dans la caverne. À partir de cette idée, je vais pouvoir en inventer d'autres plus facilement.

► **J'organise mes idées dans le schéma narratif.**

Ex. : Dans la première partie du schéma, je dois écrire où et quand se passe l'histoire et qui sont les personnages. J'indique que l'histoire se passe en été, pendant des vacances, en camping. Je veux que l'histoire commence pendant le jour et continue la nuit pour que ce soit plus épeurant. Pour les personnages, j'écris leurs noms et j'ajoute qu'ils sont tous les deux curieux, que la petite fille a beaucoup d'énergie et que son frère est impatient. Pour l'élément déclencheur, le bruit en question est un petit cri qui provient d'un bébé cougar qui se retrouve tout seul dans la caverne. Pour la réaction des personnages, j'écris qu'ils ont un peu peur, mais qu'ils vont essayer d'aider le cougar. Pour le milieu de l'histoire, on m'a suggéré de choisir trois ou quatre actions. J'écris mes idées dans cette section et finalement, j'indique comment se termine l'histoire (on retrouve la maman).

► **Je relis mon schéma et je le montre à un pair ou à une personne-ressource pour vérifier si j'ai inclus tous les éléments importants. Je fais les changements nécessaires.**

Ex. : En lisant à nouveau mon schéma, je réalise que je n'ai pas indiqué où se situe la caverne. J'ajoute que la caverne est au milieu la forêt. Je lis mon schéma à un camarade de classe et il ne comprend pas vraiment comment finit mon histoire. J'ai écrit que les deux enfants avaient trouvé la maman cougar, mais il me demande comment ils l'ont trouvée et pourquoi elle n'est pas revenue toute seule à

la caverne. Je décide d'ajouter que Louise et Mario sont allés voir le garde forestier et que c'est lui qui a trouvé la maman cougar. Je vais aussi ajouter que la maman cougar était blessée, ce qui explique pourquoi elle n'était pas revenue toute seule à la caverne.

► **Je me fais confiance.**

Ex. : Le schéma narratif m'a beaucoup aidé à choisir des idées intéressantes et à les placer en ordre. Je sais maintenant comment va se dérouler mon histoire et je me sens prêt à l'écrire.

Schéma narratif

2^e tâche (3^e année)

Début

(situation de départ)

Où? *Une caverne dans une forêt*

Quand? *l'été, des vacances en camping, toute une journée et une nuit*

Qui? *Louise, 8 ans, très curieuse, beaucoup d'énergie
Son grand frère Mario, 12 ans, impatient, curieux lui aussi*

Problème

(élément déclencheur)

Quel est le problème des personnages principaux?

*Ils entendent un petit cri étrange à l'intérieur d'une caverne.
Ils trouvent un bébé cougar qui est tout seul.*

Quelle est leur réaction?

*Ils ont un peu peur parce qu'ils se demandent où est la maman du petit cougar.
Ils pensent à ce qu'ils peuvent faire pour l'aider.*

Milieu

(déroulement)

Qu'est-ce que les personnages font pour résoudre le problème?

- 1. Ils décident de lui donner un peu d'eau et un chandail pour le tenir au chaud.*
- 2. Ils se cachent près de la caverne pour voir si la mère va revenir.*
- 3. Ils vont chercher leurs parents et continuent de surveiller la caverne durant la nuit.*
- 4. En voyant que la mère cougar ne revient pas, ils avertissent un garde forestier.*

Fin

(dénouement)

Comment l'histoire se termine-t-elle?

Le garde forestier avait retrouvé la mère du petit cougar. Elle était blessée.

GESTION DE L'ÉCRITURE

Stratégies de gestion

Après avoir planifié sa tâche, on est prêt à passer à la prochaine étape, la réalisation de la tâche. L'étape de gestion amène le scripteur à utiliser divers moyens pour faciliter la rédaction d'un texte, reconnaître l'importance des relectures successives à partir de questions précises et assurer la qualité du produit final.

Elle permet au scripteur :

- de mettre à profit son plan ou ses notes;
- de se questionner au cours de la rédaction;
- de modifier son plan et les procédés utilisés pour rendre son texte plus fort;
- d'ajuster son vocabulaire et ses structures de phrases pour rendre son message clair et mieux rejoindre son public;
- d'adapter le contenu ou la forme de son texte en fonction du but fixé ou de la rétroaction des pairs;
- de soumettre un produit final respectant les critères liés au type de texte produit.

Les tableaux qui suivent incluent toutes les stratégies de gestion de l'écriture de la maternelle à la 4^e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
<p>É2 →</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication • L'élève sera capable de gérer sa production écrite, en tenant compte de la situation de communication. 	<p>← PÉ5</p>

Stratégies de gestion (présentées par catégories)

Pour faciliter l'écriture et la révision de textes, les stratégies de gestion ont été divisées en huit catégories selon les trois étapes de rédaction d'un texte :

ÉTAPES DE RÉDACTION

Premier jet du texte

1 Des **stratégies globales** liées au contenu, à l'organisation et à la langue (orthographe, vocabulaire, syntaxe)

2 Des **stratégies liées à l'utilisation de la terminologie appropriée** (pour pouvoir parler de son texte, et en nommer les divers éléments et aspects)

Version provisoire du texte

3 Des **stratégies liées à la vérification du contenu** (pertinence, qualité et quantité de l'information et choix du registre de langue)

4 Des **stratégies liées à l'organisation de son message** (structure du texte, structure des phrases et ponctuation)

5 Des **stratégies liées à la vérification de la qualité du texte** (choix de mots, d'expressions et de structures de phrases et autres moyens linguistiques)

6 Des **stratégies liées à la vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale**

7 Des **stratégies liées à l'utilisation d'ouvrages de référence** (pour améliorer ou préciser le contenu, l'organisation et le vocabulaire de sa production écrite)

Version finale du texte

8 Des **stratégies liées à la présentation finale de la production écrite** (mise en pages, caractères, illustrations, page de couverture, etc.)

 Ces stratégies sont des outils qui peuvent aussi être utilisés dans tous les autres domaines des programmes d'études : écoute, lecture et communication orale (exposé et interaction).

Particularités de la banque d'écriture

Il est à noter que les banques de stratégies d'écoute, de lecture et de production orale produites précédemment par Alberta Education ne regroupent que des RAS observables tels que présentés dans les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998. Contrairement aux autres banques, celle-ci contient aussi des RAS mesurables, à l'étape de gestion.

En fait, certaines des stratégies listées dans les tableaux aux pages suivantes sont des RAS mesurables (par exemple, ceux ayant trait à la qualité et à la quantité de l'information, à l'accord des verbes, à la correction des anglicismes, etc.). Ces RAS ou stratégies ont été inclus dans ce document pour rappeler à l'enseignant qu'il est essentiel de rendre le processus de vérification d'un texte le plus efficace possible. Ainsi, l'élève aura tous les outils nécessaires pour améliorer son texte avant que son produit fini ne soit évalué formellement.

L'enseignant devrait donc traiter ces RAS mesurables comme observables jusqu'à l'étape de notation de la version finale du texte. L'enseignant doit donc enseigner à l'élève comment vérifier les aspects liés à la langue, à la structure du texte et à la présentation visuelle, en cours de rédaction ou de finalisation du produit de l'écriture. Lorsque l'enseignant corrigera le produit final, il fera une évaluation systématique, voire critériée, de ces aspects pour vérifier la maîtrise de ces RAS par l'élève.

Les symboles A^m ou A^o sont placés dans la marge de gauche des tableaux de stratégies afin de différencier les RAS mesurables (A^m) des RAS observables (A^o).

Premier jet du texte

1

Des **stratégies globales** liées au contenu, à l'organisation et à la langue (orthographe, vocabulaire, syntaxe)

p. 98

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A⁰	M → • Tirer profit des lettres qu'il connaît pour exprimer ses idées.	
	1^{re} → • Tirer profit des mots affichés dans son environnement pour exprimer ses idées.	
	2^e • Tirer profit des mots qui découlent d'un remue-méninges pour exprimer ses idées. • Formuler des hypothèses sur l'orthographe d'un mot à partir de ses connaissances des phonèmes et des graphèmes.	2^e
	3^e → • S'appuyer sur sa pratique de la langue orale pour rédiger des phrases. • Tenir compte des paramètres du projet de communication et des critères de production pour orienter son projet.	← 3^e
	4^e • Noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots.	4^e

Légende :

- RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première, au niveau identifié;
- ← • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion, au niveau identifié.

2

Des **stratégies liées à l'utilisation de la terminologie appropriée** (pour pouvoir parler de son texte, et en nommer les divers éléments et aspects)

p. 103

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A⁰ 2 ^e	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser la terminologie appropriée : le nom des lettres et le nom des signes orthographiques les plus courants. 	2 ^e
3 ^e →	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser la terminologie appropriée : mots, nom commun, nom propre, phrases, majuscule et point, groupe sujet, groupe verbe, groupe complément et adjectif. Utiliser la terminologie appropriée : mots, phrases, majuscule et point. 	← 3 ^e
4 ^e →	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser la terminologie appropriée : déterminant (article, adjectif possessif et adjectif démonstratif), genre, nombre, groupe du nom, phrase affirmative, négative et exclamative, point d'exclamation et présent. Utiliser la terminologie appropriée : déterminant, sujet, verbe, nom commun, nom propre et adjectif. 	← 4 ^e

Version provisoire du texte

3

Des **stratégies liées à la vérification du contenu** (pertinence, qualité et quantité de l'information et choix du registre de langue)

p. 105

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A^m 3 ^e →	<ul style="list-style-type: none"> Vérifier le choix des mots et des expressions en fonction du sens recherché. 	
4 ^e →	<ul style="list-style-type: none"> Vérifier le choix des déterminants usuels en fonction du sens recherché pour assurer la cohésion. Vérifier l'emploi juste des formes féminines ou masculines des noms en fonction du sens recherché. Vérifier si l'intention de communication a été respectée à partir des éléments tels que le sujet choisi, l'aspect traité et le choix de mots. 	← 4 ^e
A⁰ 4 ^e →	<ul style="list-style-type: none"> Revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction. 	

4

Des stratégies liées à l'organisation de son message

- 4.1 **structure du texte** : développement des idées et des paragraphes ainsi que les procédés utilisés;
- 4.2 **structure des phrases** : éléments syntaxiques qui assurent la cohérence d'un texte;
- 4.3 **punctuation**.

4.1 STRUCTURE DU TEXTE

p. 109

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A^m 3 ^e	• Vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché.	3 ^e
4 ^e	• Vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif.	4 ^e
4 ^e →	• Vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des divers aspects du sujet traité ou des différents éléments d'une histoire.	← 6 ^e

4.2 STRUCTURE DES PHRASES

p. 113

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A^m 1 ^{re}	• Vérifier l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle.	1 ^{re}
3 ^e	• Vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes : – déterminant + adjectif + nom; – déterminant + nom + adjectif.	3 ^e
3 ^e	• Vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut.	3 ^e
4 ^e →	• Vérifier la construction des phrases exclamatives contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut.	
4 ^e	• Vérifier l'ordre des mots dans la séquence suivante : – sujet + ne + verbe aux temps simples + pas/jamais . • Vérifier l'utilisation des temps de verbes pour exprimer l'action passée, en cours ou à venir.	4 ^e
	• Vérifier le choix des déterminants usuels pour établir des liens précis entre les informations et pour assurer la cohésion du texte.	← 4 ^e

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A^m 3 ^e	• Vérifier l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples.	3 ^e
4 ^e	• Vérifier l'utilisation de la virgule pour séparer les éléments d'une énumération.	4 ^e

5

Des **stratégies liées à la vérification de la qualité du texte** (choix de mots, d'expressions et de structures de phrases et autres moyens linguistiques)

p. 119

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A^m 4 ^e	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants. • Vérifier l'emploi de avoir et être dans des expressions comme <i>j'ai faim</i>, <i>j'ai huit ans</i>, etc. 	4 ^e ← 4 ^e
A⁰ 3 ^e	• Modifier une phrase <i>pour apporter des précisions ou*</i> pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément.	3 ^e
4 ^e	• Modifier son texte <i>pour le rendre plus précis ou</i> pour l'enrichir en utilisant des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis.	4 ^e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

6

Des stratégies liées à la vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale

p. 123

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A^m	M → • Vérifier l'ordre des lettres dans un mot en consultant un modèle.	
	1^{re} → • Vérifier l'orthographe des mots en consultant un modèle ou une personne-ressource.	
	2^e → • Vérifier l'orthographe des mots en consultant une banque de mots établie sur une base thématique ou par assonance, des textes connus ou un dictionnaire visuel. • Orthographier correctement des mots familiers. • Recourir à une source de référence pour orthographier correctement les mots familiers.	← 2^e ←
	3^e → • Vérifier l'orthographe des mots en recourant au regroupement des mots par assonance, en recourant à la visualisation du mot écrit. • Recourir à divers moyens tels que le regroupement des mots par assonance ou par thème pour orthographier correctement les mots familiers.	← 3^e
	4^e • Vérifier l'emploi de l'utilisation des signes orthographiques. • Vérifier l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif quand leur sujet les précède immédiatement. • Vérifier l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le s.	4^e
	4^e → • Vérifier l'emploi de la majuscule dans les noms propres [et les noms de lieux familiers]. • Recourir à la mémorisation des mots usuels pour orthographier correctement les mots.	← 3^e ← 4^e
	4^e • Vérifier l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le e et la marque du pluriel est le s.	5^e
A⁰	• Revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction.	← 4^e

7

Des **stratégies liées à l'utilisation d'ouvrages de référence** (pour améliorer ou préciser le contenu, l'organisation et le vocabulaire de sa production écrite)

p. 126

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A⁰ 1 ^{re}	<ul style="list-style-type: none"> • Consulter les listes de mots ou les affiches élaborées en classe pour vérifier l'orthographe des mots. 	1 ^{re}
2 ^e	<ul style="list-style-type: none"> • Consulter une banque de mots, un texte ou un dictionnaire visuel pour vérifier l'orthographe des mots. 	2 ^e
3 ^e	<ul style="list-style-type: none"> • Consulter un dictionnaire thématique ou un dictionnaire pour débutant : <ul style="list-style-type: none"> – pour connaître le sens concret d'un mot; – pour vérifier l'orthographe d'un mot; – pour vérifier le genre d'un mot à partir du déterminant qui l'accompagne. 	3 ^e
4 ^e	<ul style="list-style-type: none"> • Consulter un dictionnaire jeunesse : <ul style="list-style-type: none"> – pour vérifier l'orthographe d'un mot; – pour vérifier le genre d'un mot à partir de la mention m. ou f.; – [pour vérifier la marque du pluriel]. 	4 ^e

Version finale du texte

8

Des **stratégies liées à la présentation finale de la production écrite** (mise en pages, caractères, illustrations, page de couverture, etc.)

p. 128

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
A^m 1 ^{re}	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier. 	1 ^{re}
2 ^e	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que son écriture script est lisible. 	2 ^e
4 ^e	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que son écriture cursive est lisible 	4 ^e

Analyse et modelage des stratégies de gestion

Premier jet du texte

1

Des **stratégies globales** liées au contenu, à l'organisation et à la langue (orthographe, vocabulaire, syntaxe)

Fr	Q U O I	Imm
A⁰ M →	Tirer profit des lettres qu'il connaît pour exprimer ses idées.	
1^{re} →	Tirer profit des mots affichés dans son environnement pour exprimer ses idées.	
2^e	Tirer profit des mots qui découlent d'un remue-méninges pour exprimer ses idées. Formuler des hypothèses sur l'orthographe d'un mot à partir de ses connaissances des phonèmes et des graphèmes.	2^e
3^e →	S'appuyer sur sa pratique de la langue orale pour rédiger des phrases. Tenir compte des paramètres du projet de communication et des critères de production pour orienter son projet.	← 3^e
4^e	Noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots.	4^e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à :

- utiliser les mots et les idées ressorties du remue-méninges lors de la rédaction du texte;
- reconnaître qu'il y a une relation entre l'oral et l'écrit;
- faire un retour constant aux éléments clés de la discussion qui a eu lieu lors de la planification, et à s'en servir comme point d'ancrage pour gérer la production écrite.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but :

- d'utiliser les expressions et les mots reliés au vocabulaire et aux aspects du sujet traité pour ajouter des précisions lors de la rédaction du texte;
- d'utiliser les lettres permettant de transcrire les phonèmes du mot en graphèmes;
- de formuler « mentalement » son idée avant de la transcrire;
- de ne pas perdre de vue le but premier (l'intention de communication);
- de ne pas dépasser les paramètres du projet;
- de s'en tenir à la forme de production et aux critères qu'on avait déterminés avant la rédaction.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant l'écriture du premier jet du texte** :

- quand on veut utiliser les mots ou les expressions justes ou préciser ses idées sur le sujet;
- quand on a des listes de mots, des modèles ou un schéma dont on peut s'inspirer;
- quand on veut transcrire des mots et des idées;
- quand on sent qu'on n'est pas sur la bonne voie, ou qu'on s'éloigne du but de la production écrite;
- quand on sent qu'on a de la difficulté à se souvenir de certains éléments importants (quantité d'idées, forme de présentation, etc.).

Métacognition

On utilise également ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu de la difficulté à rédiger son texte parce qu'on était à court de mots justes ou d'idées sur le sujet;
- on ne s'est pas appuyé sur la langue orale avant de transcrire ses mots et ses idées, ce qui a eu un effet sur la cohérence et la clarté du texte;
- on n'a pas respecté la forme et les critères de production, ce qui a eu un effet sur la cohérence et la clarté du texte;
- on a présenté des idées connexes, mais pas pertinentes à la production;
- on a écrit un texte inadéquat, parce qu'on a pris une tangente ou un angle inapproprié pour traiter son sujet, ou on est passé à côté du sujet, alors que si on avait respecté le modèle ou le plan original on aurait évité cette perte de temps.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **débuter la rédaction de son texte à l'aide du modèle proposé, des idées ressorties lors du remue-méninges, de ses notes ou de son schéma;**
- **formuler mentalement son idée avant de la transcrire;**
- **prononcer des mots à voix basse ou dans sa tête afin de formuler des hypothèses sur l'orthographe de ces mots;**
- **tenir compte des critères déterminés lors de la discussion concernant les étapes à suivre, la quantité d'informations ou d'idées requises, l'échéancier, la forme de présentation du produit final, les illustrations, etc.**

Mise en situation

Lors de la rédaction du premier jet de la production écrite, un enseignant se rend compte que les élèves négligent une partie importante des idées qu'ils ont choisies à la suite du remue-méninges, de leurs notes ou de leur schéma qu'ils avaient pourtant bien préparé. Ils négligent aussi de formuler leurs idées avant de les écrire et se posent peu de questions lors de la rédaction de ce premier jet. Parfois, ils veulent écrire leur texte ou leur histoire trop rapidement. Cette pratique a un effet sur la révision du texte qui devient alors une tâche très difficile.

Modelage ou pratique guidée

L'enseignant démontre concrètement aux élèves comment tirer profit du travail de planification pour rédiger une ébauche des phrases ou du récit. Il modèle comment il se pose des questions tout au long de l'écriture du premier jet. Si c'est une pratique guidée, les élèves se lancent dans la rédaction de leur texte en même temps que l'enseignant.



► **Je commence à écrire en utilisant le modèle, les idées du remue-méninges, mes notes ou mon schéma.**

Ex. : **1^{re} tâche :**

Je commence ma phrase avec *J'aime* et j'écris la première activité dont je veux parler, en regardant les mots du remue-méninges : *J'aime jouer au soccer*. Je regarde le reste de la phrase modèle, j'ajoute *parce que* et je regarde encore les mots du remue-méninges pour expliquer pourquoi : *J'aime jouer au soccer parce que je peux courir très vite avec le ballon*.

2^e tâche :

Je regarde la première partie de mon schéma (départ) et j'utilise les idées pour écrire mes premières phrases. *Louise et son frère Mario font du camping avec leurs parents. C'est l'été. Louise a 8 ans et elle a beaucoup d'énergie. Mario a 12 ans et il est impatient. Ils sont tous les deux curieux. Un matin, ils marchent dans la forêt.*

► **Je dis la ou les phrases dans ma tête avant de les écrire.
Je prononce les mots à voix basse ou dans ma tête afin de penser à la façon de les écrire.**

Ex. : **1^{re} tâche :**

J'utilise les idées que j'ai choisies et je pense à ma phrase dans ma tête avant de l'écrire : « *Je joue aux cartes avec grand-papa parce qu'il est drôle.* ». Je pense encore et je me dis que la phrase complète sera « *J'aime jouer aux cartes avec mon grand-père parce qu'il est très drôle.* » Je pense à la façon dont on écrit *drôle*. Je répète « *drôle* » dans ma tête, ça commence par **d** et j'entends un **o** et un **l**. Je regarde les mots du remue-méninges qui ont ces lettres et je trouve le mot *drôle*.

2^e tâche :

Pour continuer l'histoire, je regarde les idées dans la deuxième partie du schéma (problème). Dans ma tête, je pense à la façon de présenter mes idées : *Louise et Mario entendent un bruit dans une caverne*. Ils entrent dans la caverne. Je pense à nouveau et je me dis que je devrais d'abord dire qu'ils ont aperçu une caverne : *Ils arrivent près d'une caverne. Louise dit : « Je veux aller dans la caverne. » Mario dit : « Attends-moi! » Tout à coup, Louise entend un bruit dans la caverne*. Je pense à la façon d'écrire les mots *attends* et *entend* parce que je les confonds souvent. En répétant chaque mot j'entends bien « *a* » au début de « *attendre* » et « *en* » au début de « *entendre* ». Le reste se ressemble : attends, entend, mais je me demande si c'est *en* ou *an*. J'écris les mots et je peux les souligner ou mettre un point d'interrogation pour indiquer que je dois les vérifier.

- **Je me souviens de ce qu'on avait discuté au sujet des étapes à suivre, de la quantité d'information ou d'idées, de l'échéancier, de la forme de présentation de l'exposé, des illustrations, etc.**

Ex. : **1^{re} tâche :**

Je montre ma première phrase à l'enseignant pour voir si j'ai bien compris ce que je dois faire. Je me souviens qu'on doit parler de trois à cinq activités et qu'elles doivent être différentes (pas juste des sports). Je dois écouter l'enseignant pour savoir quelle est la prochaine étape. Je pense aux dessins qui vont bien illustrer mes phrases. Etc.

2^e tâche :

Je continue de suivre mon schéma narratif pour écrire mon récit pour éviter que l'histoire tourne en rond. Je me souviens que je dois raconter ce qui se passe et faire parler les personnages. Il ne faut pas mettre trop de dialogues parce que l'histoire va être difficile à suivre. Je dois finir mon brouillon (non révisé) pour demain, alors je continue à me concentrer en suivant mon schéma narratif pour ne pas perdre le fil de mes idées. Je commence un peu à penser aux illustrations que je veux ajouter. Etc.

Il est à noter que les textes suivants sont des exemples d'ébauches qui visent à représenter certains types d'erreurs **qui pourraient** se retrouver dans les productions écrites des élèves des classes de français langue seconde – immersion et/ou de français langue première. Il ne s'agit pas de textes considérés comme typiques des niveaux scolaires visés, mais d'exemples qui aideront à démontrer concrètement comment gérer la rédaction et la révision d'un projet d'écriture. Lors de la rédaction de ce premier jet, il faut aussi tenir compte du fait que les élèves ont suivi le processus de planification présenté dans les pages précédentes et qu'ils auront utilisé, entre autres, les mots du remue-méninges, les listes ou la banque de mots affichées en classe, la phrase modèle, leur schéma narratif, etc. Il est recommandé d'indiquer aux élèves d'écrire à double interligne pour permettre de noter les corrections lors de la révision du texte. La copie finale de ces textes (revue et corrigée) se trouve à l'étape de la mise au point de la version finale (voir à la page 130)

Exemples d'ébauches

1^{re} tâche :

Ce que j'aime faire

J'aime jouer au soccer parce que je peux courir tres loins avec le ballon.
 j'amie jouer avec mon grand-père aux kartes parce que il est très drôl.
 j'aime va a la piscine avec mon family parce je sauter dans la vagues
 Jaime va ché mon ami parce que on jouer avec les Hot Wheels oto.

2^e tâche :

Dans une caverne

Louise est 8 et elle a beaucoup d'énergie. Mario est 12 ans. Ils sont curieux les deux. Louise et son frère Mario font du camping avec leur parent. Ils arrivent près d'une caverne. Louise dit « Je veux aller dans la caverne. ». Mario dit « Attends pour moi ! » tout à coup Louise entend du bruit dans la caverne. C'est un petit cri. Louise est curieuse. Mario dit que c'est d'accord d'aller dans la caverne. Ils voient un bébé cougar qui est tout seul. Mario dit « Il faut aller parce que son maman va retourner. » Louise dit « attends il est soif et faim. Je vais donner à lui de l'eau et ma collation. » Mario dit : « juste de l'eau il ne peut pas manger la nourriture des humains vite on doit aller. » Louise dit « attends il tremble et il a froid je donne mon chaud chandail à lui » Mario dit « vite vite on doit aller maintenant. » Louise dit : « attends je veux toucher lui. » Mario dit : « Non j'ai dit de aller. » finalement ils sortent de la caverne. « Allons cacher près de la caverne et regarde pour voir si la maman retourne. » Plus tard Louise dit « je suis faim ». Ils vont chercher pour quelque chose à manger à le camping site. Ils reviennent avec leur parent pour regarder la caverne toute la nuit. Il y a plein de bizarre bruit et Louise est peur. Crac, qu'est-ce que c'est ? C'est juste papa qui a brisé une branche. Le maman ne revient pas. Ils vont chercher pour le garde forestier. Le garde forestier dit « J'ai trouvé un cougar blessé. » C'est la maman du bébé cougar.

2

Des **stratégies liées à l'utilisation de la terminologie appropriée** (pour pouvoir parler de son texte, et en nommer les divers éléments et aspects)

Fr	Q U O I	Imm
<p>A⁰</p> <p>2^e</p>	<p>Utiliser la terminologie appropriée : le nom des lettres et le nom des signes orthographiques les plus courants.</p>	<p>2^e</p>
<p>3^e</p>	<p>Utiliser la terminologie appropriée : mots, nom commun, nom propre, phrases, majuscule et point, groupe sujet, groupe verbe, groupe complément et adjectif.</p> <p>Utiliser la terminologie appropriée : mots, phrases, majuscule et point.</p>	<p>3^e</p>
<p>4^e</p>	<p>Utiliser la terminologie appropriée : déterminant (article, adjectif possessif et adjectif démonstratif), genre, nombre, groupe du nom, phrase affirmative, négative et exclamative, point d'exclamation et présent.</p> <p>Utiliser la terminologie appropriée : déterminant, sujet, verbe, nom commun, nom propre et adjectif.</p>	<p>4^e</p>

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à se prémunir du vocabulaire précis portant sur la grammaire de la phrase.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de parler de sa production écrite avec des termes précis et apporter les correctifs nécessaires aux éléments identifiés.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut bien comprendre un pair ou une personne-ressource qui porte une critique sur un texte portant sur la langue ou sur les procédés utilisés;
- quand on veut apporter des précisions à son texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas pu communiquer clairement avec un pair ou une personne-ressource qui portait un regard critique sur son texte parce qu'on ne possédait pas la terminologie commune pour parler de ses divers aspects linguistiques;
- on a effectué des modifications inutiles ou incorrectes à son texte parce qu'on ne connaissait pas la fonction de certains mots ou la terminologie grammaticale exacte;
- on a passé trop de temps dans la vérification de son texte par manque de connaissance de la grammaire de la phrase.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **utiliser les mots justes pour parler de son texte**, soit de façon individuelle ou par la consultation de pairs;
- **poser des questions en fonction des problèmes identifiés.**

Mise en situation

L'enseignant constate que les élèves ont souvent de la difficulté à utiliser les termes précis pour parler de leur production écrite. Ils ont ainsi de la difficulté à acquérir certaines connaissances et à comprendre le rôle de certains mots ou groupes de mots.

Modelage

Pour aider les élèves à utiliser les termes précis reliés à la grammaire et au fonctionnement de la langue, l'enseignant démontre quelques exemples concrets à partir de l'ébauche du texte (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 101 et 102).



**J'utilise les mots justes pour parler de mes phrases ou de mon récit.
Je me pose des questions ou je demande de l'aide quand j'ai besoin d'utiliser ou de comprendre la fonction de ces mots dans la phrase.**

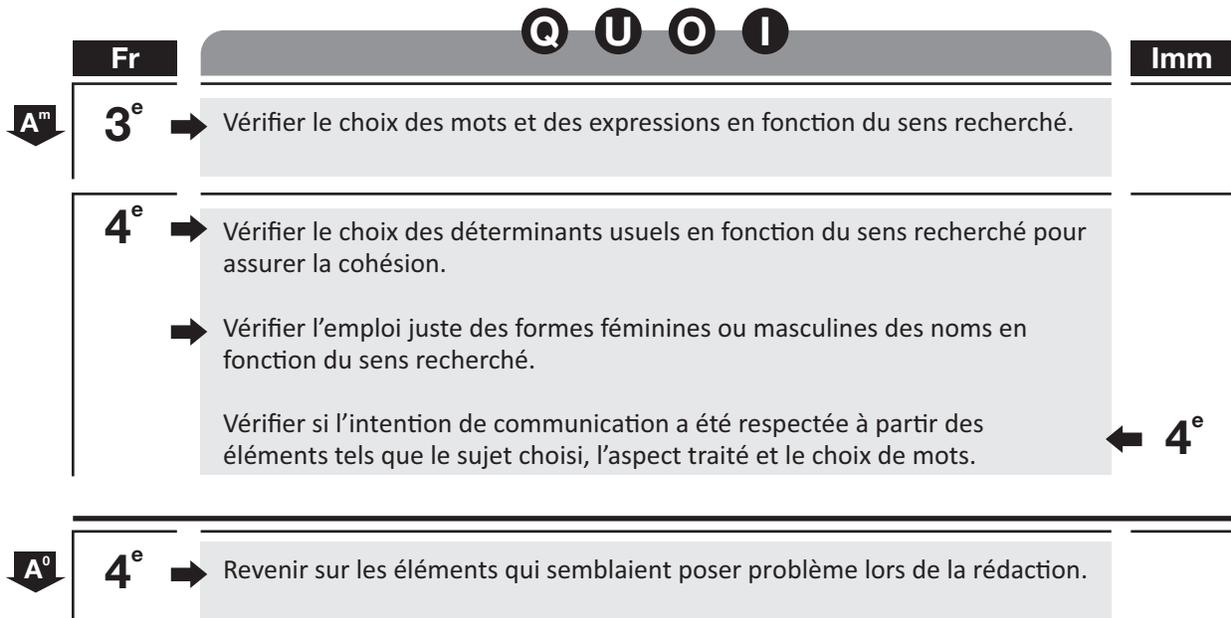
Ex. : **1^{re} tâche** (en première année, l'enseignant peut démontrer aux élèves comment s'y prendre pour comprendre les termes utilisés lors de la révision collective) : On me demande si j'ai commencé ma phrase avec une majuscule. Qu'est-ce qu'une majuscule? Je me souviens que majuscule veut dire une grande lettre. On me parle de l'apostrophe et je ne sais pas ce que c'est. Je regarde ce que l'enseignant montre au tableau. C'est la petite ligne en haut comme dans « *J'aime* ».

2^e tâche :

Je ne suis pas certain si j'ai bien écrit les groupes de mots comme « *ils son, ils marche, ils reviennes* ». Je crois que ce sont mes verbes qui sont mal écrits. On a déjà parlé, la semaine dernière, d'accorder les verbes avec le groupe sujet, mais je ne comprends pas très bien. Je vais demander à l'enseignant de m'aider à corriger les verbes.

3

Des **stratégies liées à la vérification du contenu** (pertinence, qualité et quantité de l'information et du choix du registre de langue)



Définition des RAS : Ces stratégies consistent à s'interroger sur le sens des expressions et des mots utilisés dans le premier jet et d'y apporter les changements nécessaires en fonction du sens recherché.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de produire un texte qui contient les éléments essentiels pour rejoindre le lecteur, en faisant un choix de mots pertinents et d'expressions intéressantes dans une langue adaptée au public cible.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on connaît les caractéristiques du type de texte à produire;
- quand on connaît les caractéristiques de son public cible;
- quand on a établi la forme de présentation du produit et les possibilités et les limites liées à la forme choisie;
- quand on est conscient des conditions dans lesquelles se fera la lecture du texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a choisi des expressions ou des mots inappropriés et que cela a nui à la compréhension du lecteur;
- on ne s'est pas soucié des caractéristiques du public cible ou de la forme finale de la présentation et que l'on n'a pas réussi à capter l'intérêt du lecteur ou à avoir un impact sur lui.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **faire une relecture de son texte en identifiant les idées développées** (ces idées peuvent être comparées à celles présentées dans le remue-méninges, dans la grille d'autoévaluation ou dans son schéma narratif) et **identifier les éléments imprécis**;
- **se mettre dans la peau du lecteur et se demander si les expressions ou les mots utilisés aident à comprendre le texte**;
- **trouver d'autres termes plus précis qui pourraient remplacer les expressions ou les mots inappropriés**;
- **si nécessaire, consulter les listes de mots affichées dans la classe, ses notes, un ouvrage de référence ou une personne-ressource**;
- **apporter les changements nécessaires**.

Mise en situation

L'enseignant révisé un texte ou un récit (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 101 et 102) en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant veut amener les élèves à faire une première relecture d'un texte en fonction du contenu. Il leur démontre concrètement comment il se concentre d'abord sur les idées, en se demandant si les expressions et les mots qu'il a utilisés réussissent à transmettre clairement le message.



► **Je relis mon texte et je pense aux idées que j'ai utilisées. J'identifie les éléments imprécis.**

Ex. : **1^{re} tâche :**

Je relis chaque phrase et je me demande si j'ai bien présenté certaines de mes activités et/ou certains de mes jeux préférés et si j'ai expliqué pourquoi j'aime ces activités ou ces jeux. À la première phrase, je pense que je veux plutôt dire que j'aime jouer au soccer **parce que je peux frapper le ballon très fort avec mon pied.**

2^e tâche :

En relisant mon récit, je me rends compte que certaines idées ne sont pas claires. Avant de dire que les personnages voient la caverne, je devrais ajouter qu'ils marchent dans la forêt et que c'est l'après-midi : *Un après-midi, ils marchent dans la forêt.* J'ai oublié quelques fois d'indiquer qui a parlé, alors je vais ajouter cette information dans mes dialogues.

► **Je me demande si les expressions ou les mots utilisés aident le lecteur à comprendre le texte.**

Je trouve d'autres mots plus précis qui pourraient remplacer les expressions ou les mots inappropriés.

Je consulte des listes de mots, mes notes, un ouvrage de référence ou une personne-ressource.

Ex. : **1^{re} tâche :**

Il y a peut-être des élèves qui ne connaissent pas les autos Hot Wheels, alors je peux écrire : les petites autos. Le mot *family* est en anglais. Je pense que « *J'aime va* » et « *J'aime joue* » ne sont pas bien écrits. Je regarde les mots du remue-ménages et je trouve le mot « *famille* » et les expressions « *j'aime aller* » et « *j'aime jouer* ».

2^e tâche :

Au lieu d'écrire « *la maman va retourner* » ou « *la maman retourne* », je vais utiliser le verbe *revenir* pour que ce soit plus facile à comprendre : « ... *parce que son* maman va revenir.* », « ... *voir si la maman revient.* », « *La maman ne revient pas.* » Je constate aussi que j'ai utilisé le verbe « *aller* » plusieurs fois. Je pense à des verbes plus appropriés comme *entrer, sortir, partir*, etc. Quand les personnages parlent, j'utilise toujours « dit ». Je pense à d'autres verbes qui sont plus précis et qui rendent le message plus clair : « *Mario répond, Louise insiste, Mario se fâche, Louise ajoute...* », etc.

Je pense aussi au mot français pour « *now* ». Louise dit qu'elle veut toucher le bébé cougar, mais il y a un autre mot qui explique mieux ce que je veux dire. Je ne m'en souviens pas, alors je cherche dans nos listes de verbes ou je demande à quelqu'un de m'aider. C'est le verbe *flatter*. Je me souviens aussi qu'on doit dire *le flatter* et non *pas flatter lui* : « *Attends, je veux le flatter.* » Je dis qu'ils regardent la caverne toute la nuit. Est-ce que c'est assez précis? Je devrais dire « *surveiller la caverne* ».

* À cette étape, l'enseignant ne s'attarde pas aux erreurs reliées au fonctionnement de la langue. Il est recommandé d'amener les élèves à se concentrer sur un type d'erreur à la fois, lors de la révision de son texte.

► **Je fais ces changements sur mon brouillon.**

Je fais les changements directement sur ma feuille, soit au-dessus des mots ou dans la marge. Je n'ai pas besoin d'effacer ce que j'avais déjà écrit, je peux juste le rayer proprement, le mettre entre parenthèses ou simplement changer ou ajouter une lettre.

Ex. : 1^{re} tâche :

Ce que j'aime faire

frapper le ballon très fort avec mon pied

J'aime jouer au soccer parce que je peux ~~courir très loins avec le ballon.~~

j'amie jouer avec mon grand-père aux kartes parce que il est très drôl.

aller

famille

j'aime ~~va~~ a la piscine avec mon ~~family~~ parce je sauter dans la vagues

aller

petites autos

Jaime ~~va~~ ché mon ami parce que on jouer avec les ~~Hot Wheels oto.~~

2^e tâche :

Dans une caverne

Louise est 8 et elle a beaucou d'énergi. Mario est 12 ans. Ils son curiaux les deux. Louise et

Un après-midi, ils marchent dans la forêt.

sa frère Mario font du camping avec leur parent. Ils arrive près d'une cavern. Louise dit

entrer

répond :

« Je veut ~~aller~~ dans le caverne. ». Mario ~~dit~~ « Attends pour moi! » touta cou Louise entand

du bruit dans le cavern. Ces un petit cri. Louise est curieuse. Mario dit que c'est d'accord

entrer

explique : partir

d'~~aller~~ dans le caverne. Ils voit un bébé cougar qui est tout seul. Mario ~~dit~~ « Il faut ~~aller~~

revenir

ajoute :

parce que son maman va ~~retourné.~~ » Louise ~~dit~~ « attend il est soif et faim. Je va donner à lui

répond

de l'eau et ma collation. » Mario ~~dit~~ : « juste de l'eau il ne peut pas mange le nourriture

sortir

continue :

des human vite on doi ~~aller.~~ » Louise ~~dit~~ « Attend il tremble et il a froid je donne mon chaud

crie :

partir tout de suite insiste

chandail à lui » Mario ~~dit~~ « Vite vite on doi ~~aller now.~~ » Louise ~~dit~~ : « Attend je veux

le flatter

se fâche

il faut sortir

~~toucher lui.~~ » Mario ~~dit~~ : « Non j'ai dit de ~~aller.~~ »

4

Des stratégies liées à l'organisation de son message

4.1 STRUCTURE DU TEXTE

	Q U O I	
Fr		Imm
A ^m 3 ^e	Vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché.	3 ^e
4 ^e	Vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif.	4 ^e
4 ^e →	Vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des divers aspects du sujet traité ou des différents éléments d'une histoire.	← 6 ^e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à questionner la pertinence de l'utilisation de diverses stratégies liées à l'organisation des mots, des phrases et des idées et à valider l'utilisation de certains procédés de rédaction.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but :

- de s'assurer que les phrases sont porteuses de sens, que le texte est présenté de façon cohérente et qu'il correspond à ce qu'on veut dire;
- de présenter l'information ou de raconter le récit de manière à soutenir l'intérêt du public cible et à atteindre le but fixé.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut s'assurer que la présentation des idées est efficace, réfléchie et appropriée au type de texte qu'on veut produire;
- quand on connaît les critères d'évaluation du texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a causé un bris de compréhension chez le lecteur par sa façon de présenter ses idées;
- on a constaté que le texte produit manquait d'unité.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **vérifier si la phrase est porteuse de sens et si elle correspond bien à ce qu'on veut dire;**
- **apporter les changements nécessaires à la phrase;**
- **vérifier l'ordre des idées en se référant à son plan ou à son schéma;**
- **lire son texte à un pair ou à une personne-ressource;**
- **apporter les changements nécessaires à l'ordre de présentation des idées.**

- **Je vérifie l'ordre des idées en relisant mon schéma.**
Je lis mon texte à un camarade de classe ou à une personne-ressource pour savoir si mes idées s'enchaînent bien.

Ex. : **2^e tâche :**

Je relis la première partie de mon schéma narratif pour voir si j'ai bien présenté la situation initiale. Je constate que je devrais indiquer en premier que les personnages font du camping et que c'est l'été. Ma première phrase sera alors : *Cet été, Louise et son frère Mario font du camping avec leurs parents.* Je me rends compte que j'ai oublié de dire que Mario est impatient, alors je vais l'ajouter.

Je vérifie l'organisation de mes idées dans la deuxième partie (élément déclencheur). Je dois expliquer la réaction des personnages un peu plus clairement : *Mario a peur de rencontrer la mère du petit cougar et dit...* Avant de dire que Louise veut donner de l'eau au cougar, je vais ajouter une phrase : *Ils décident quand même d'aider le bébé cougar.*

Je continue ainsi pour vérifier la présentation de mes idées. Je regarde aussi les critères de la grille d'autoévaluation en ce qui concerne les idées (voir la grille à la page 57 [francophone] ou 64 [immersion]). Je me demande si j'ai trop de dialogues ou de passages narratifs. J'aime beaucoup le dialogue entre Louise et Mario quand ils sont dans la caverne parce que c'est drôle. Je décide de changer la phrase après qu'ils sont sortis de la caverne et j'ajoute un passage narratif : *Mario et Louise se cachent tout près pour surveiller la caverne. Ils veulent voir si la maman du bébé cougar va revenir.*

Mon ami me dit que l'histoire se termine un peu trop vite. Je devrais expliquer comment Louise et Mario se sentent à la fin de l'histoire : *« Louise et Mario sont contents d'avoir aidé le petit cougar. Ils vont se coucher et s'endorment rapidement dans la tente. »*

- **J'apporte les changements nécessaires.**

Ex. : **2^e tâche :**

Je fais les changements directement sur ma feuille, soit au-dessus des mots ou dans la marge. Je n'ai pas besoin d'effacer ce que j'avais déjà écrit, je peux juste le rayer proprement, le mettre entre parenthèses ou simplement changer ou ajouter une lettre. Si je manque de place, je réécris certaines sections sur une autre feuille.



2^e tâche :

Dans une caverne

**Cet été, Louise et son frère Mario font du camping avec leurs parents.
et il est impatient**

Louise est 8 et elle a beaucoup d'énergie. Mario est 12 ans. Ils sont curieux les deux.

Un après-midi, ils marchent dans la forêt.

~~Louise et son frère Mario font du camping avec leur parent.~~ Ils arrivent près d'une caverne.

entrer

répond :

Louise dit « Je veux ~~aller~~ dans la caverne. ». Mario ~~dit~~ « Attends pour moi ! » tout à coup

Louise entend du bruit dans la caverne. C'est un petit cri. Louise est curieuse. Mario dit

entrer

que c'est d'accord d'~~aller~~ dans la caverne. Ils voient un bébé cougar qui est tout seul.

(voir phrase 1)*

partir

revenir (voir phrase 2)*

ajoute :

~~Mario dit~~ « Il faut ~~aller~~ parce que son maman va ~~retourné~~. » Louise ~~dit~~ « attends il est

répond

soif et faim. Je vais donner à lui de l'eau et ma collation. » Mario ~~dit~~ : « juste de l'eau il

sortir

continue :

ne peut pas manger la nourriture des humains vite on doit ~~aller~~. » Louise ~~dit~~ « Attends il

crie

tremble et il a froid je donne mon chaud chandail à lui » Mario ~~dit~~ « vite vite on doit

partir tout de suite insiste

le flatter

se fâche

il faut

~~aller maintenant.~~ » Louise ~~dit~~ : « Attends je veux ~~toucher~~ lui. » Mario ~~dit~~ : « Non j'ai dit de

sortir

Mario et Louise se cachent tout près pour surveiller la caverne.

~~aller.~~ » finalement ils sortent de la caverne. « ~~Allons cacher près de la caverne et regarde~~

Ils veulent voir si la maman du bébé cougar va revenir

~~pour voir si la maman retourne.~~ » Plus tard Louise dit « je suis faim ». Ils vont chercher

pour quelque chose à manger à le camping site. Ils reviennent avec leur parent pour

surveiller

(voir phrase 3)*

~~regarder~~ la caverne toute la nuit. Il y a plein de bizarre bruit et Louise est peur. ~~Crac, « que~~

~~se que ces? » « Ces juste papa qui a brisé une branche. Le maman ne revient pas. Ils vont~~

chercher pour le garde forestier. Le garde forestier dit « J'ai trouvé un cougar blessé. »

C'est bien la maman du bébé cougar. **Louise et Mario sont contents d'avoir aidé le petit**

cougar. Ils vont se coucher et s'endorment rapidement dans la tente.

*Phrases ajoutées sur une autre feuille ou dans la marge :

1. Mario a peur de rencontrer la mère du petit cougar et explique :
2. Ils décident quand même d'aider le bébé cougar.
3. Tout à coup, elle entend un bruit qui fait « CRAC ». Elle sursaute et se demande d'où vient ce bruit. C'est juste papa qui a cassé une branche.

4.2 STRUCTURE DES PHRASES

Fr	Q U O I	Imm
1^{re}	Vérifier l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle.	1^{re}
3^e	Vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes : – déterminant + adjectif + nom; – déterminant + nom + adjectif.	3^e
3^e	Vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut.	3^e
4^e →	Vérifier la construction des phrases exclamatives contenant un groupe du sujet, un verbe et un complément obligatoire ou un attribut.	
4^e	Vérifier l'ordre des mots dans la séquence suivante : – sujet + ne + verbe aux temps simples + pas/jamais .	4^e
	Vérifier l'utilisation des temps de verbes pour exprimer l'action passée, en cours ou à venir.	
	Vérifier le choix des déterminants usuels pour établir des liens précis entre les informations et pour assurer la cohésion du texte.	← 4^e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à vérifier l'ordre des mots et des groupes fonctionnels dans la phrase ce qui assure la cohérence des phrases et du texte.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'assurer la clarté de ses propos et la compréhension du lecteur.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut rédiger des phrases bien structurées qui respectent la syntaxe française;
- quand on veut communiquer clairement sa pensée;
- quand on veut produire un texte cohérent.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on s'est trompé quant à la position d'un adjectif par rapport au déterminant et au nom;
- on a oublié ou mal placé des mots ou des groupes fonctionnels ce qui a nui à la compréhension de la phrase;
- on a formulé des phrases en suivant la syntaxe anglaise.

► **Je vérifie si les phrases ont un groupe sujet et un groupe verbe.
Je vérifie l'ordre des mots et je me demande si certaines phrases sont « copiées » de l'anglais* :**

Ex. : **2^e tâche :**
L'ordre des mots de la phrase suivante est à vérifier : « Ils sont curieux les deux ». Je peux écrire : « *Ils sont tous les deux curieux.* » Je constate que certaines phrases ne se disent pas de la même façon en français qu'en anglais. Par exemple, au lieu de me fier à une structure de phrase anglaise comme « *donner à lui* » ou « *Mario dit que c'est d'accord d'aller dans la caverne.* », je vais dire : « ... je vais lui donner de l'eau... », « ... je lui donne mon chandail chaud. », « *Mario décide qu'ils peuvent entrer dans la caverne.* » ou « *Mario accepte d'aller explorer la caverne.* », etc.

* Pour les erreurs concernant l'emploi de « avoir » et « être » dans des expressions comme « j'ai faim », « j'ai huit ans » ou l'emploi des anglicismes lexicaux, voir l'analyse et le modelage présentés aux pages 119 à 122.

► **Je me demande s'il y a trop d'idées dans certaines phrases.
Si oui, je les découpe en deux ou trois phrases.**

Ex. : **2^e tâche :**
Je relis la phrase dans laquelle Mario explique à Louise de donner juste de l'eau au bébé couguar et j'en fais deux phrases. Je regarde la phrase suivante quand Louise donne son chandail au bébé couguar parce qu'il a froid. Je peux aussi en faire deux phrases. La première phrase va indiquer que le couguar a froid et la deuxième phrase, que Louise lui donne son chandail.

répond

... Mario ~~dit~~ : « **Juste de l'eau il ne peut pas manger la nourriture des humains. Vite on doit**
sortir **continue :** **lui** **chandail chaud**
~~aller.~~ » Louise ~~dit~~ « **Attends il tremble et il a froid. Je donne mon chandail chaud** à lui » ...

4

Des stratégies liées à l'organisation de son message

4.3 PONCTUATION

	Fr	Imm
A ^m	3 ^e	3 ^e
	4 ^e	4 ^e

Q U O I

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à reconnaître les frontières de la phrase et à utiliser un procédé de rédaction susceptible d'assurer la cohésion d'un texte.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de faciliter la lecture et la compréhension du texte.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut rédiger des phrases bien structurées qui respectent la syntaxe française;
- quand on veut émettre clairement sa pensée;
- quand on veut produire un texte cohérent.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a oublié de marquer les frontières des phrases, ce qui a nui à la lecture et/ou la compréhension du texte;
- on a choisi une mauvaise ponctuation ou on l'a totalement ignorée ce qui a créé de la confusion chez le lecteur.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire une à une les phrases du texte;**
- **vérifier la présence de la majuscule ou début de la phrase et du point à la fin.**

Mise en situation

L'enseignant révisé un texte ou un récit (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 101 et 102) en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant modèle pour les élèves comment il s'y prendra pour vérifier la ponctuation des phrases de son texte.



**Je relis une à une les phrases du texte.
Je vérifie la présence de la majuscule au début de la phrase et du point à la fin.**

Ex. : **1^{re} tâche :**

J'ai écrit quatre phrases qui commencent avec « *J'aime* ». Je vérifie si chaque phrase commence avec une majuscule. Je l'ajoute à la deuxième phrase parce que je l'avais oubliée. Je regarde ensuite la fin de chaque phrase et je vérifie si j'ai mis un point. Je dois mettre un point après le mot « *vagues* » à la fin de la troisième phrase.

2^e tâche :

En relisant toutes les phrases, je me rends compte que j'ai oublié d'utiliser la majuscule pour le premier mot de certaines phrases : « *Tout à coup...* », « *Finalem...* », etc. Je vérifie aussi si j'ai utilisé une majuscule quand une personne commence à parler. Là aussi, je dois ajouter quelques majuscules. *(L'enseignant peut aussi aider les élèves avec l'utilisation de la virgule, du deux-points et des guillemets en tenant compte du fait qu'il s'agit d'une stratégie visée à un niveau plus avancé.)*



2^e tâche :

Dans une caverne

Cet été, Louise et son frère Mario font du camping avec leurs parents.

et il est impatient

Louise est 8 et elle a beaucoup d'énergie. Mario est 12 ans. Ils sont tous les deux curieux.

Un après-midi, ils marchent dans la forêt.

~~Louise et son frère Mario font du camping avec leur parent.~~ Ils arrivent près d'une caverne.

entrer

répond :

Louise dit « Je veux aller dans la caverne. ». Mario dit « Attends pour moi ! » Tout à coup,

Louise entend du bruit dans la caverne. C'est un petit cri. Louise est curieuse. Mario dit

décide qu'ils peuvent entrer

~~qu'ils sont d'accord d'aller~~ dans la caverne. Il voit un bébé cougar qui est tout seul.

(voir phrase 1)* **partir**

revenir (voir phrase 2)* **ajoute :**

Mario dit « Il faut aller parce que son papa va revenir. » Louise dit « Attends, il est

répond

soif et faim. Je vais lui donner de l'eau et ma collation. » Mario dit : « Juste de l'eau, il

sortir

continue :

ne peut pas manger la nourriture des humains. Vite on doit aller. » Louise dit « Attends, il

lui

chandail chaud.

crie

tremble et il a froid. Je donne mon chaud chandail à lui » Mario dit « Vite, vite, on doit

partir tout de suite insiste

le flatter

se fâche

il faut

~~aller maintenant.~~ » Louise dit : « Attends je veux toucher lui. » Mario dit : « Non, j'ai dit de

sortir

Mario et Louise se cachent tout près pour surveiller la caverne.

~~aller.~~ » Finalement, ils sortent de la caverne. « Allons cacher près de la caverne et regarder

Ils veulent voir si la maman du bébé cougar va revenir.

~~pour voir si la maman revient.~~ » Plus tard Louise dit « Je suis faim ». Ils vont chercher

quelque chose à manger au site de camping. Ils reviennent avec leur parent pour

surveiller

bruit bizarre

(voir phrase 3)*

~~regarder~~ la caverne toute la nuit. Il y a plein de ~~bizarre bruit~~ et Louise est peur. ~~Crac,~~ « que

~~se que ces? » « C'est juste papa qui a brisé une branche. La maman ne revient pas. Ils vont~~

chercher pour le garde forestier. Le garde forestier dit : « J'ai trouvé un cougar blessé. »

C'est bien la maman du bébé cougar. Louise et Mario sont contents d'avoir aidé le petit

cougar. Ils vont se coucher et s'endorment rapidement dans la tente.

*Phrases ajoutées sur une autre feuille ou dans la marge :

1. Mario a peur de rencontrer la mère du petit cougar et explique :
2. Ils décident quand même d'aider le bébé cougar.
3. Tout à coup, elle entend un bruit qui fait « CRAC ». Elle sursaute et se demande d'où vient ce bruit. C'est juste papa qui a cassé une branche.

5 Des **stratégies liées à la vérification de la qualité du texte** (choix de mots, d'expressions et de structures de phrases et autres moyens linguistiques)

	Fr	Q U O I	Imm
A ^m	4 ^e	Reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants.	4 ^e
		Vérifier l'emploi de avoir et être dans des expressions comme j'ai faim, j'ai huit ans , etc.	4 ^e
A ^o	3 ^e	Modifier une phrase <i>pour apporter des précisions ou pour l'enrichir</i> en utilisant un complément ou un groupe du complément.	3 ^e
	4 ^e	Modifier son texte <i>pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir</i> en utilisant des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis.	4 ^e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser diverses stratégies pour apporter des modifications à son texte quant au choix de mots, d'expressions et de structures de phrases et à d'autres moyens linguistiques susceptibles d'assurer la clarté du texte et/ou de donner de la couleur au texte (style).

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'exprimer clairement sa pensée, d'ajouter une touche personnalisée à son texte, tout en respectant la langue française et le public cible.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut éviter un bris de compréhension chez le lecteur;
- quand on veut rendre son texte aussi précis que possible (exempt de fautes sémantiques);
- quand on veut varier le type de phrases utilisé ou la façon d'exprimer ses idées;
- quand on veut faire preuve d'originalité.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a manqué de précision dans l'expression de ses pensées;
- on a créé de la confusion chez le lecteur à cause des impropriétés de certains mots ou structures de phrases;
- on n'a pas atteint son but parce que le public a abandonné la lecture du texte (à cause du manque d'intérêt pour le texte).

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire une à une les phrases du texte pour ajouter des précisions** (compléments, adjectifs ou déterminants), **si nécessaire**;
- **consulter un pair, une personne-ressource ou des affiches et listes d'expressions justes élaborées en classe pour identifier la présence d'anglicismes ou d'un emploi inapproprié de « avoir » ou « être »**;
- **apporter les correctifs nécessaires.**

Mise en situation

L'enseignant révisé un texte ou un récit (dans ce cas-ci, l'ébauche présentée à la page 102) en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant modèle pour les élèves comment il s'y prendra pour modifier quelques phrases et quelques expressions dans le but d'enrichir son texte et de vérifier le registre de langue utilisé.



► **Je relis une à une les phrases. Je me demande si je peux ajouter quelques précisions** (compléments, adjectifs ou déterminants).

Ex. : **2^e tâche :**

En relisant les phrases, je pense que je pourrais utiliser un adjectif quand je dis qu'ils ont entendu un bruit. Je peux dire « *un bruit mystérieux* ». Quand Louise dit qu'elle a faim, je pourrais indiquer combien de temps s'est écoulé : « *Trois heures plus tard...* ». Quand je dis que la maman ne revient pas, je peux rendre la phrase plus intéressante en ajoutant : « *La maman cougar ne revient pas s'occuper de son **pauvre petit bébé**.* » À la fin de l'histoire, je peux expliquer à quel endroit le garde forestier a trouvé la maman cougar. On comprendra mieux pourquoi il dit que c'est bien la maman du petit cougar qui s'est trouvé abandonné dans la caverne.

- **Je demande l'aide d'un camarade de classe ou d'un adulte et/ou je regarde des affiches et les listes d'expression justes élaborées en classe pour corriger les anglicismes ou un emploi inapproprié des auxiliaires « avoir » ou « être ».**

Ex. : 2^e tâche :

Je regarde les affiches qu'on a préparées au sujet de certaines expressions empruntées de l'anglais. Je me rends compte que je dois faire attention de ne pas dire : « *attendre pour* », « *chercher pour* », « *regarder pour* », etc. Je dois enlever le « pour ». J'ai même dit le « *camping site* » dans une phrase, alors que je pourrais simplement dire à *leur tente*. Je dois aussi faire attention de dire « *son frère* », car ce n'est pas comme en anglais, je dois mettre un déterminant masculin devant le mot parce que « frère » est masculin. J'utilise le même raisonnement pour bien écrire « *sa maman* ».

Je lis le début de l'histoire et je me souviens de l'affiche qu'on a faite au sujet de l'âge parce qu'on oublie souvent comment le dire en français. On a même joué un petit jeu pour nous aider à nous en souvenir. Je corrige ces phrases : « *Louise a 8 ans...* », « *Mario a 12 ans...* ». L'enseignant me conseille aussi de vérifier les expressions avec les mots comme « soif, peur et faim », car ils s'écrivent avec le verbe avoir et non le verbe être. J'ai un peu de difficulté avec ce concept. Je vérifie dans mon carnet aide-mémoire (élaboré en classe), la page où on a écrit le verbe **avoir** au présent avec ces mots : *j'ai faim, tu as soif, il a froid, elle a peur, nous avons chaud*, etc. Je corrige ces phrases : « *Il a soif et il a faim.* », « *J'ai faim.* », « *... Louise a peur.* ». J'avais déjà bien écrit « *... il a froid...* »

- **J'écris ces changements sur mon brouillon.**

Ex. : 2^e tâche :



2^e tâche :

Dans une caverne

Cet été, Louise et son frère Mario font du camping avec leurs parents.

a ans et il est impatient
Louise ~~est~~ 8 et elle a beaucoup d'énergie. Mario ~~est~~ 12 ans. Ils sont **tous les deux curieux**.

Un après-midi, ils marchent dans la forêt.

Louise et son frère Mario font du camping avec leur parent. Ils arrivent près d'une caverne.

entrer **répond :**
Louise dit « Je veux ~~aller~~ dans la caverne. ». Mario ~~dit~~ « Attends ~~pour~~ moi ! » Tout à coup,

mystérieux
Louise entend du bruit dans la caverne. C'est un petit cri. Louise est curieuse. Mario ~~dit~~

décide qu'ils peuvent entrer

~~que c'est d'accord d'aller~~ dans la caverne. Il voit un bébé cougar qui est tout seul.

(voir phrase 1)* **partir** **revenir** (voir phrase 2)* **ajoute :** **a**
Mario ~~dit~~ « Il faut ~~aller~~ parce que sa maman va ~~retournée~~. » Louise ~~dit~~ « Attends, il ~~est~~

il a **répond**
soif et faim. Je vais lui donner ~~à lui~~ de l'eau et ma collation. » Mario ~~dit~~ : « Juste de l'eau, il

sortir **continue :**
ne peut pas manger la nourriture des humains. Vite on doit ~~aller~~. » Louise ~~dit~~ « Attends, il

lui **chandail chaud.** **crie**
tremble et il a froid. Je donne mon ~~chaud chandail~~ ~~à lui~~ » Mario ~~dit~~ « Vite, vite, on doit

partir tout de suite **insiste** **le flatter** **se fâche** **il faut**
~~aller now~~. » Louise ~~dit~~ : « Attends je veux ~~toucher~~ ~~lui~~. » Mario ~~dit~~ : « Non, j'ai ~~dit~~ de

sortir **Mario et Louise se cachent tout près pour surveiller la caverne.**
~~aller~~. » Finalement, ils sortent de la caverne. ~~« Allons cacher près de la caverne et regarde~~

Ils veulent voir si la maman du bébé cougar va revenir. Trois heures
~~pour voir si la maman retourne~~. » plus tard Louise dit « J'ai faim ». Ils vont chercher

leur tente
~~pour~~ quelque chose à manger ~~à le camping site~~. Ils reviennent avec leur parent pour

surveiller **bruit bizarre** **a** (voir phrase 3)*
~~regarder~~ la caverne toute la nuit. Il y a plein de ~~bizarre bruit~~ et Louise ~~est~~ peur. ~~Crac, « que~~

La
~~se que ces? » « C'est juste papa qui a brisé une branche. La maman ne revient pas (*4). Ils vont~~

pas tellement loin de la caverne.
chercher ~~pour~~ le garde forestier. Le garde forestier dit : « J'ai trouvé un cougar blessé »

C'est bien la maman du bébé cougar. Louise et Mario sont contents d'avoir aidé le petit

cougar. Ils vont se coucher et s'endorment rapidement dans la tente.

*Phrases ajoutées sur une autre feuille ou dans la marge :

1. Mario a peur de rencontrer la mère du petit cougar et explique :
2. Ils décident quand même d'aider le bébé cougar.
3. Tout à coup, elle entend un bruit qui fait « CRAC ». Elle sursaute et se demande d'où vient ce bruit. C'est juste papa qui a cassé une branche.
4. s'occuper de son pauvre petit bébé.

Fr	Q U O I	Imm
A^m → M →	Vérifier l'ordre des lettres dans un mot en consultant un modèle.	
1^{re} →	Vérifier l'orthographe des mots en consultant un modèle ou une personne-ressource.	
2^e →	Vérifier l'orthographe des mots en consultant une banque de mots établie sur une base thématique ou par assonance, des textes connus ou un dictionnaire visuel. Orthographier correctement des mots familiers. Recourir à une source de référence pour orthographier correctement les mots familiers.	2^e
3^e →	Vérifier l'orthographe des mots en recourant au regroupement des mots par assonance, en recourant à la visualisation du mot écrit. Recourir à divers moyens tels que le regroupement des mots par assonance ou par thème pour orthographier correctement les mots familiers.	3^e
4^e	Vérifier l'emploi des signes orthographiques. Vérifier l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif quand leur sujet les précède immédiatement. Vérifier l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le s .	4^e
4^e →	Vérifier l'emploi de la majuscule dans les noms propres [et les noms de lieux familiers]. Recourir à la mémorisation des mots usuels pour orthographier correctement les mots.	3^e 4^e
4^e	Vérifier l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le e et la marque du pluriel est le s .	5^e
A^o →	Revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction.	4^e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser diverses stratégies liées à l'orthographe d'usage et grammaticale pour rendre le texte exempt d'erreurs.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de respecter les règles de la langue française et éviter la confusion liée aux erreurs d'orthographe et aux mauvais accords des mots.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut éviter un bris de compréhension chez le lecteur;
- quand on veut rendre son texte aussi précis que possible (exempt de fautes sémantiques).

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a créé de la confusion chez le lecteur à cause des erreurs d'usage ou d'accord.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **relire une à une les phrases du texte pour identifier les erreurs possibles** (cela peut se faire avec l'aide d'un pair ou d'une personne-ressource);
- **vérifier la graphie des mots en se référant à ses connaissances antérieures, ou en consultant un modèle, une personne-ressource, une banque de mots ou un dictionnaire visuel et apporter les correctifs, si nécessaire;**
- **vérifier la graphie des mots en tenant compte des règles d'accord** (utiliser les critères de la grille d'évaluation) **et apporter les correctifs si nécessaire.**

Mise en situation

L'enseignant révisé un texte ou un récit (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 101 et 102) en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant modèle pour les élèves comment il s'y prendra pour vérifier l'orthographe d'usage et grammaticale.



Je relis (seul, avec un pair ou une personne-ressource) une à une les phrases du texte pour identifier les erreurs possibles.

Ex. : **1^{re} tâche :**

Je vais vérifier d'abord si j'ai bien écrit les mots clés de la phrase modèle. Je me rends compte que je dois corriger « *J'aime* » à deux endroits. Je ne sais pas comment écrire « *karte* ». L'enseignant me demande de vérifier comment écrire les mots *drôle*, *piscine* et *chez*. Il me demande de vérifier si on dit bien « *mon famille* ».

2^e tâche :

Je trouve quelques mots qui sont peut-être mal écrits (*énergi*, *curiaux*, *nouriture*, *touta cou*, *human*, etc.) J'aimerais aussi vérifier *attend* et *entend*.

- ▶ **Je vérifie comment écrire les mots en recourant à mes connaissances des sons et des mots, ou en consultant un modèle, une personne-ressource, une banque de mots ou un dictionnaire visuel. Je corrige les mots.**

Ex. : 1^e tâche :

Je demande à l'enseignant comment écrire *carte*. Je regarde les mots du remue-ménages écrits sur la liste et je trouve les mots *drôle*, *piscine*, *chez* et *ma famille*. L'enseignant m'explique aussi d'enlever le **e** de **que** à deux endroits et de mettre une apostrophe. Je vérifie chaque lettre et je corrige les mots. L'enseignant m'aide à faire les corrections qui restent.

Ce que j'aime faire

frapper le ballon très fort avec mon pied.

J'aime jouer au soccer parce que je peux ~~courir très loin~~ avec le ballon.

aime **aux** cartes

J'~~amie~~ jouer au kartes avec mon grand-père ~~aux kartes~~ parce que il est très drôle.

aller **ma famille** **j'adore**

J'aime ~~va~~ a la **piscine** avec ~~mon family~~ parce je sauter dans la vagues

aller

Jaime ~~va~~ **chez** mon ami parce qu'on **aime** tous les deux jouer avec les **petites autos**.

2^e tâche :

Je peux corriger le mot *caverne* facilement, car il est écrit au tableau (c'est le titre qui a été proposé pour le recueil) et je l'avais bien écrit à quelques reprises. Je retrouve l'expression *tout à coup* dans la liste de mots que nous utilisons souvent dans nos histoires et que nous avons élaborée en classe. Pour le mot *curieux*, je me rends compte que j'ai mis « au » (le son o) au lieu de « eu ». Je demande à l'enseignant si j'ai bien choisi le « an » et le « en » dans les mots « attend » et « entend ». Elle m'aide à les corriger et me dit aussi d'ajouter un **s** à « attends » parce que c'est comme si je disais « tu ». Je vais chercher les autres mots dans le dictionnaire. Je me demande aussi ce que je fais avec « ils arrive, ils voit, etc. ».*

- ▶ **Je regarde la grille d'autoévaluation (2^e tâche) et je constate qu'il me reste à vérifier si j'ai mis un « s » pour les noms au pluriel. Je corrige ces mots.**

Ex. : 2^e tâche :

Je relis mon texte pour trouver s'il y a des mots auxquels je dois ajouter un **s** parce qu'il y en a plusieurs. J'en trouve quelques-uns : « leur(s)* parents, des humains ».

* Plusieurs corrections qui devront être apportées à l'ébauche de la 2^e tâche sont liées à l'application des règles de grammaire maîtrisées à des niveaux scolaires plus avancés. Entre-temps, l'enseignant peut indiquer la correction ou guider l'élève tout en expliquant la règle qui s'applique. Il s'agit de vérifier dans le programme d'études si l'élève a encore besoin d'un niveau de soutien fréquent ou occasionnel par rapport à ces stratégies ou règles. Par exemple, l'enseignant peut aussi modéliser pour ses élèves comment identifier et corriger les verbes au présent (niveau d'autonomie en 4^e année). Ce critère n'est pas inscrit dans la grille, car on y avait déjà inclus une autre stratégie censée être maîtrisée en 4^e année (le pluriel des noms). L'enseignant pourra aussi simplement expliquer que « leur » est un adjectif possessif qui s'accorde en nombre avec le nom qu'il accompagne.

7

Des **stratégies liées à l'utilisation d'ouvrages de référence** (pour améliorer ou préciser le contenu, l'organisation et le vocabulaire de sa production écrite)

Fr	Q U O I	Imm
A^m 1^{re}	Consulter les listes de mots ou les affiches élaborées en classe pour vérifier l'orthographe des mots.	1^{re}
2^e	Consulter une banque de mots, un texte ou un dictionnaire visuel pour vérifier l'orthographe des mots.	2^e
3^e	Consulter un dictionnaire thématique ou un dictionnaire pour débutant : – pour connaître le sens concret d'un mot; – pour vérifier l'orthographe d'un mot; – pour vérifier le genre d'un mot à partir du déterminant qui l'accompagne.	3^e
4^e	Consulter un dictionnaire jeunesse : – pour vérifier l'orthographe d'un mot; – pour vérifier le genre d'un mot à partir de la mention m. ou f. ; – [pour vérifier la marque du pluriel].	4^e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à consulter diverses banques de mots ou sources de référence pour orthographier correctement les mots, assurer une bonne application des règles grammaticales ou faire un choix pertinent de mots ou d'expressions.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de résoudre les problèmes de langue et faire des choix langagiers judicieux.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a des doutes sur l'usage de divers mots;
- quand on veut améliorer ses connaissances de la langue et développer des automatismes.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas corrigé correctement des erreurs signalées par les pairs ou par l'enseignant parce qu'on n'a pas pensé à utiliser les outils à sa disposition.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- lire son texte et relever les problèmes liés à l'usage;
- consulter une banque de mots ou une source de référence en fonction du (des) problème(s) identifié(s);
- apporter les correctifs nécessaires au texte.

Mise en situation

L'enseignant révise un texte ou un récit (dans ce cas-ci, les ébauches présentées aux pages 101 et 102) en prêtant une attention particulière aux éléments ci-dessus.

Modelage

L'enseignant modèle pour ses élèves comment il s'y prendra pour consulter les listes de mots ou les ouvrages appropriés, en fonction de ses besoins.



Je lis mon texte pour voir les autres mots qu'on me demande de corriger.

Ex. : **1^{re} tâche :**

L'enseignant m'a demandé de vérifier comment écrire *drôle*, *piscine* et *chez*. Il a indiqué que je peux trouver ces mots sur la liste de mots du remue-méninges.

2^e tâche :

L'enseignant m'a demandé de vérifier l'orthographe de certains mots qu'il a soulignés dans mon texte. Il nous demande aussi de vérifier si on a bien choisi le genre (féminin ou masculin) des noms qu'on a utilisés dans notre texte. Il nous a donné un exemple en nous demandant si on a bien écrit *caverne* au féminin partout dans le texte : une caverne ou la caverne. Je vais vérifier les noms dont je ne suis pas certain: « *un bruit*, *le nourriture*, etc. ».

Je regarde les listes de mots dans la classe ou j'utilise un dictionnaire pour pouvoir corriger les mots.

Ex. : **1^{re} tâche :**

Je cherche le mot *drôle* sur la liste de mots du remue-méninges en trouvant les mots qui commencent par « dr », car je suis certain que ces deux premières lettres sont bien choisies. Je trouve le mot et je vérifie chaque lettre. Je me rends compte que j'ai oublié le **e** à la fin du mot. Je continue avec les mots *piscine* (p) et *chez* (ch).

2^e tâche :

Je cherche les mots dans le dictionnaire en suivant l'ordre alphabétique. Je regarde les mots dans le coin en haut des pages pour savoir quel est le premier mot (page de gauche) et le dernier mot (page de droite) des deux pages où je suis rendu. Ça m'aide à savoir si le mot que je cherche est à cet endroit. Pour savoir si un nom est féminin ou masculin, je regarde si c'est écrit **n. f.** ou **n. m.** après le mot. Si c'est un nom féminin, je dois utiliser **une**, **la**, **ma**, etc. et si c'est un nom masculin, je dois utiliser **un**, **le**, **mon**, etc. Le mot *bruit* est bien masculin (un bruit), mais *nourriture* est *féminin* (la nourriture).

Version finale du texte

8

Des **stratégies liées à la présentation finale de la production écrite** (mise en pages, caractères, illustrations, page de couverture, etc.)

	Fr	Q U O I	Imm
A ^m	1 ^{re}	S'assurer que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier.	1 ^{re}
	2 ^e	S'assurer que son écriture script est lisible.	2 ^e
	4 ^e	S'assurer que son écriture cursive est lisible	4 ^e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à utiliser diverses stratégies liées à la mise en pages et la forme finale du texte, pour le rendre accessible au lecteur et agréable à lire.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de faciliter la lecture du texte et la compréhension du message.

QUAND

On utilise ces stratégies **pendant toute production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on veut que son texte soit agréable à lire non seulement du point de vue du contenu, mais aussi de la forme;
- quand on veut présenter son texte dans sa forme finale.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on était déçu de son produit final, car on n'a pas pris le temps de transcrire son texte avec soin;
- on n'a pas bien séparé les mots ou formé les lettres, ce qui a nui à la lecture et à la compréhension du message.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- **vérifier l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots de la phrase;**
- **s'assurer que les lettres en script sont bien formées.**

Mise en situation

Avant de produire la version finale de la production écrite, l'enseignant fait une dernière vérification du contenu et de la qualité du français. Il s'assure que les corrections sont bien comprises et qu'elles sont toutes prises en considération à l'étape de présentation du texte. Par contre, l'enseignant constate que certains élèves recopient leur texte trop rapidement. Il veut amener les élèves à réfléchir aux divers moyens qu'ils peuvent utiliser pour rendre la présentation visuelle de leur texte convenable au public cible.

Modelage

L'enseignant modèle pour ses élèves comment il s'y prend pour transcrire son texte avec soin. Si nécessaire, il présente son modelage en utilisant le tableau pour offrir un support visuel. Pour la **2^e tâche**, l'enseignant n'aura pas besoin de faire un modelage des stratégies dont l'autonomie est visée en 1^{re} ou en 2^e année, mais il pourra discuter avec les élèves de l'importance d'écrire la version finale avec soin. En partant d'une situation où les élèves doivent créer un recueil d'histoires afin de le présenter à d'autres élèves de la classe ou de l'école, l'enseignant précise qu'il faudra utiliser l'écriture script.



► **Je vérifie l'espace que je laisse entre les lettres d'un mot et entre les mots de la phrase.**

Ex. : **1^{re} tâche :**

Pour écrire les lettres d'un mot, je laisse seulement un petit espace qui est toujours presque pareil entre chaque lettre et je fais attention de ne pas coller les lettres ensemble. Je regarde le mot après l'avoir écrit, pour voir s'il est facile à lire. Avant d'écrire le prochain mot, je laisse un espace un peu plus grand. Je laisse un espace de la même grandeur entre chaque mot.

► **Je forme bien mes lettres.**

Ex. : **1^{re} tâche :**

Je prends mon temps pour écrire chaque lettre en écrivant sur la ligne. Je fais attention aux lettres qui sont presque pareilles (*b* et *d*, *p* et *q*, *m* et *n*, etc.). Je fais aussi attention aux lettres minuscules dont une partie de la lettre va sous la ligne (*g*, *j*, *p*, etc.) et à celles qui sont plus grandes que les autres (*b*, *d*, *f*, *h*, *k*, *l*, etc.). Si je ne me souviens pas comment former la lettre, je regarde un modèle sur une affiche ou dans le cahier que j'utilise pour m'exercer à faire des lettres.

Produit final**1^{re} tâche :*****Ce que j'aime faire***

J'aime jouer au soccer parce que je peux frapper le ballon très fort avec mon pied.

J'aime jouer aux cartes avec mon grand-père parce qu'il est très drôle.

J'aime aller à la piscine avec ma famille parce que j'adore sauter dans les vagues.

J'aime aller chez mon ami parce qu'on aime tous les deux jouer avec les petites autos.

2^e tâche* :***Dans une caverne***

Cet été, Louise et son frère Mario font du camping avec leurs parents. Louise a 8 ans et elle a beaucoup d'énergie. Mario a 12 ans et il est impatient. Ils sont tous les deux curieux. Un après-midi, ils marchent dans la forêt. Ils arrivent près d'une caverne. Louise dit : « Je veux entrer dans la caverne. ». Mario répond : « Attends-moi! ».

Tout à coup, Louise entend un bruit mystérieux dans la caverne. C'est un petit cri. Louise est curieuse. Mario décide qu'ils peuvent entrer dans la caverne. Ils voient un bébé cougar qui est tout seul. Mario a peur de rencontrer la mère du petit cougar et explique : « Il faut partir parce que sa maman va revenir. ». Ils décident quand même d'aider le bébé cougar. Louise ajoute : « Il a soif et il a faim. Je vais lui donner de l'eau et ma collation. ». Mario répond : « Juste de l'eau, il ne peut pas manger la nourriture des humains. Vite, on doit sortir. ». Louise continue : « Attends, il tremble et il a froid. Je lui donne mon chandail chaud. ». Mario crie : « Vite, vite, on doit partir tout de suite! ». Louise insiste : « Attends, je veux le flatter. ». Mario se fâche : « Non, il faut sortir. ».

Finalement, ils sortent de la caverne. Mario et Louise se cachent tout près pour surveiller la caverne. Ils veulent voir si la maman du bébé cougar va revenir. Trois heures plus tard, Louise dit : « J'ai faim. ». Ils vont chercher quelque chose à manger à leur tente. Ils reviennent avec leurs parents pour surveiller la caverne toute la nuit. Il y a plein de bruits bizarres et Louise a peur. Tout à coup, elle entend un bruit qui fait « CRAC ». Elle sursaute et se demande d'où vient ce bruit. C'est juste papa qui a cassé une branche. La maman cougar ne revient pas s'occuper de son pauvre petit bébé.

Ils vont chercher le garde forestier. Le garde forestier dit : « J'ai trouvé un cougar blessé pas tellement loin de la caverne. ». C'est bien la maman du bébé cougar. Louise et Mario sont contents d'avoir aidé le petit cougar. Ils vont se coucher et s'endorment rapidement dans la tente.

* Il est à noter que ce récit servant de modèle comprend beaucoup plus de détails qu'un texte qui serait rédigé par un élève de troisième année. Ce modèle a été développé dans le but de démontrer l'ensemble des stratégies qui pourraient s'avérer efficaces lors de la planification et de la gestion d'un tel projet d'écriture.

ÉVALUATION DE L'ÉCRITURE

Stratégies d'évaluation

Après avoir planifié et réalisé sa tâche, on arrive à l'étape finale, celle du retour réflexif sur la tâche. L'étape d'évaluation permet au scripteur :

- d'analyser les moyens utilisés pour réussir sa présentation écrite de l'information;
- d'évaluer la pertinence des moyens utilisés pour résoudre des problèmes de rédaction;
- de déterminer les stratégies de production écrite qui se sont avérées les plus efficaces afin de les utiliser lors d'une prochaine tâche semblable;
- de faire le bilan des nouvelles connaissances acquises lors de la préparation d'un texte.

Les tableaux qui suivent incluent toutes les stratégies d'évaluation d'une production écrite de la 1^{re} à la 4^e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998.

Analyse et modelage des stratégies d'évaluation

Fr	Q U O I	Imm
1 ^{re}	→ Discuter de la réalisation de son projet d'écriture.	
2 ^e	Discuter des moyens utilisés pour orthographier correctement les mots.	2 ^e
3 ^e	Discuter des étapes qui l'ont mené à la production finale de son texte.	3 ^e
4 ^e	Discuter de l'importance de la relecture pour apporter des corrections à son texte.	4 ^e

Définition des RAS : Ces stratégies consistent à faire un retour verbal ou écrit sur les moyens pris pour réussir son projet, c'est-à-dire tout ce qu'on a fait avant, pendant et après un projet de production écrite individuelle ou collective pour choisir son contenu, l'organiser et le présenter de façon claire et efficace pour le public.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de prendre conscience de sa façon de réaliser une tâche de production écrite; ceci aide non seulement à reconnaître et à valider ses habiletés de scripteur, mais aussi à identifier les aspects à améliorer ou ceux où l'on a besoin d'aide pour réussir une tâche de production écrite.

QUAND

On utilise habituellement ces stratégies **après tout processus de production écrite**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- lors d'une discussion ou d'un entretien qui suit une tâche de production écrite;
- quand on veut faire le bilan de ce qu'on a fait ou des difficultés auxquelles on a été confronté tout le long d'un projet de rédaction pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable;
- quand on veut s'assurer qu'on utilise les moyens les plus efficaces pour bien réussir une tâche de production écrite;
- quand on ressent le besoin d'un soutien extérieur pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes liés à la production écrite** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on s'est rendu compte qu'on éprouvait les mêmes difficultés dans la planification ou la gestion d'une production écrite;
- on s'est rendu compte qu'on utilisait des moyens inefficaces pour résoudre certains problèmes de rédaction;
- on n'était pas sûr que les moyens utilisés étaient appropriés à la tâche.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de production écrite, en suivant la démarche ci-dessous :

- faire un retour sur les étapes qui ont mené à la production finale du texte;
- expliquer ce qu'on fait pour orthographier correctement les mots;
- faire un retour sur les difficultés rencontrées et les moyens utilisés pour les surmonter;
- parler de l'efficacité des moyens pris (processus) pour réaliser la tâche;
- faire un bilan des connaissances acquises lors de l'écriture du texte ou du récit.

Mise en situation

À la suite de plusieurs entretiens avec ses élèves, un enseignant se rend compte à quel point ce serait profitable pour les élèves et pour lui-même de les encourager et de les habituer à réfléchir au processus qu'ils suivent lors de la réalisation d'une tâche de production écrite. Cela leur permet non seulement de prendre conscience de ce qu'ils font avant, pendant et après une tâche, mais aussi de verbaliser leurs pensées. Cela leur donne aussi la chance d'exprimer leurs sentiments, leurs inquiétudes ou leurs difficultés par rapport à une tâche particulière, ce qui les prépare aussi à mieux faire face à une prochaine tâche, à anticiper les problèmes et à mieux réussir. En même temps, l'enseignant lui-même apprend, par le biais de ce retour, où ses élèves ont besoin d'appui et ce qu'il pourrait faire pour les aider et favoriser leur engagement face à ce qu'ils font.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves un genre de retour qu'il ferait après une production écrite.



Je pense aux étapes que j'ai suivies pour produire mon texte.

Ex. : **1^{re} tâche :**

Pour planifier ma production écrite, j'ai participé à un remue-méninges pour trouver les mots et les idées que je voulais utiliser pour écrire mes phrases. J'ai vu des exemples de phrases et j'ai appris quelles étaient les étapes à suivre. Pour écrire mes phrases, j'ai utilisé la phrase-modèle et les mots du remue-méninges. J'ai lu ma première phrase à l'enseignant pour voir si j'avais bien compris ce que je devais faire. L'enseignant m'a aidé à relire mes phrases et à préciser ce que je voulais dire. J'ai changé quelques idées et j'ai corrigé les mots. Pour la version finale, j'ai écrit mes phrases au propre.

2^e tâche :

Pour bien planifier ma production écrite, j'ai essayé de bien comprendre ce qu'on me demandait de faire, les étapes à suivre, les critères de la grille d'autoévaluation, l'utilisation du temps, etc. J'ai participé à un remue-méninges pour trouver des idées possibles à partir de la situation qu'on me proposait pour écrire mon récit. J'ai pensé aux raisons pour lesquelles j'écrivais cette histoire et à la façon dont je devais procéder pour la rendre intéressante pour les jeunes de mon âge. J'ai utilisé le schéma narratif pour penser à mes idées et choisir celles qui semblaient les plus intéressantes. J'ai pensé au début de l'histoire, au problème, au milieu et à la fin de l'histoire. J'ai pris le temps de relire mon schéma et de le lire à un camarade de classe pour vérifier si mes idées étaient claires. J'ai modifié un peu mon schéma, car j'avais oublié quelques détails importants. J'ai utilisé mon schéma pour écrire mon histoire et pour vérifier si je n'avais rien oublié. J'ai relu mon texte plusieurs fois pour améliorer le contenu de mon histoire, la façon de présenter mes idées ainsi que la qualité de mon français.

► **J'explique ce que j'ai fait pour orthographier correctement les mots.**

Ex. : **1^{re} tâche :**

J'ai regardé les mots du remue-méninges ou sur les affiches de la classe. J'ai pensé aux sons des lettres ou groupe de lettres que je connais. J'ai demandé de l'aide à un camarade de classe ou à un adulte.

2^e tâche :

Pour orthographier correctement les mots, j'ai prononcé certains mots dans la tête ou à voix basse pour identifier les sons et penser aux regroupements possibles de certaines lettres ou à d'autres mots qui ont les mêmes sons. J'ai vérifié si j'avais mis un « s » pour les noms au pluriel. J'ai utilisé différents moyens pour vérifier l'orthographe des mots : consulter un aide-mémoire, une affiche ou un dictionnaire, demander de l'aide à un camarade de classe ou à l'enseignant, etc.

► **J'examine les difficultés rencontrées durant la rédaction.**

Ex. : **1^{re} tâche :**

J'ai parfois eu de la difficulté à trouver le mot juste pour écrire mon idée. J'oublie aussi comment former certaines lettres.

2^e tâche :

J'ai eu de la difficulté à identifier certaines faiblesses de mon texte. Quelques idées étaient un peu mêlées. J'ai beaucoup de difficultés avec certaines expressions ou parties de phrases traduites directement de l'anglais (*il est froid, Louise est 8, chercher pour*, etc.). Je dois aussi faire attention au féminin et au masculin des noms.

► **J'explique ce que j'ai fait pour surmonter les difficultés et si cela fonctionne bien.**

Ex. : **1^{re} tâche :**

J'ai regardé les mots du remue-méninges et j'ai demandé l'aide de l'enseignant. J'ai été capable de corriger mes phrases. J'ai vérifié comment former certaines lettres en regardant dans mon cahier d'écriture.

2^e tâche :

J'ai vérifié le contenu de mon histoire en utilisant mon schéma narratif. Ce schéma m'a vraiment aidé à ne pas oublier mes idées et à les présenter plus facilement. Je n'ai pas trop tourné en rond comme dirait l'enseignant! Au début de l'histoire, mes idées étaient un peu mêlées, mais j'ai réussi à les réorganiser à l'aide de mon schéma. Pour corriger les phrases copiées de l'anglais, j'ai utilisé les affiches et les aide-mémoire qu'on a préparés en classe. Ça m'a aidé parce que ces aide-mémoire visent des erreurs qu'on fait souvent en classe. J'ai eu un peu plus de difficultés avec le féminin et le masculin parce souvent je ne sais pas quel mot vérifier et je trouve que ça prend du temps de les chercher dans le dictionnaire. Ça m'a aussi aidé quand on faisait des corrections tous ensemble ou quand l'enseignant m'indiquait ce qui était à corriger (ex. : les mots au pluriel, les majuscules et les points, les expressions avec avoir, etc.).

► **Je parle de l'efficacité des moyens pris (processus) pour réaliser la tâche. Je fais le bilan des connaissances acquises.**

Ex. : **1^{re} tâche :**

Je pense que le remue-méninges m'a vraiment aidé à trouver des idées intéressantes. Sans le remue-méninges, j'aurais juste parlé de mes sports préférés et mes amis n'auraient rien appris de nouveau à mon sujet. Maintenant, il y en a quelques-uns qui me posent des questions sur les jeux de cartes auxquels je joue avec mon grand-père. L'enseignant nous a demandé de relire nos phrases et ça m'a aidé à bien les écrire. Les listes de mots affichés dans la classe m'ont aidé à vérifier si mes mots étaient bien écrits. J'avais hâte de préparer mon livret.

2^e tâche :

Le schéma narratif m'a vraiment aidé à écrire mon histoire. D'habitude, quand j'écrivais une histoire, je pensais que j'avais toutes mes idées dans ma tête et je commençais tout de suite à l'écrire. Mon histoire tournait en rond et il y avait des parties qui étaient difficiles à suivre. Des fois, je n'avais même pas pensé à la fin de l'histoire. Avec le schéma narratif, j'ai pu réfléchir sérieusement au début de l'histoire, au problème rencontré, au milieu et à la fin de l'histoire. J'ai aussi réalisé l'importance de relire l'histoire plusieurs fois. Ça m'a beaucoup aidé quand l'enseignant nous a dit sur quels aspects il fallait se concentrer lors d'une relecture (ex. : seulement sur les idées, seulement sur le pluriel, etc.). Souvent, je ne sais pas comment apporter des corrections à mon histoire et de cette façon, j'ai pu identifier plus facilement ce que je devais améliorer ou corriger. La grille d'autoévaluation m'a aussi aidé quand je relisais mon histoire. Tout ça a pris plus de temps et de travail que je pensais, mais je suis très fier de mon histoire.

