

**Ensemble d'outils pour appuyer le projet d'évaluation  
en lecture et en écriture**

**Français langue première, 8<sup>e</sup> année**

**Septembre 2006**

**Manitoba** 

Tous droits réservés © 2006, la Couronne du chef du Manitoba représentée par le ministre, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, Division du Bureau de l'éducation française, Section Évaluation, 1181, avenue Portage, Winnipeg (Manitoba) R3G 0T3 CANADA.

ISBN-13 : 978-0-7711-3662-7

ISBN-10 : 0-7711-3662-5

Note : Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les hommes et les femmes.

Dans ce document, les textes et les illustrations produits par le Bureau de l'éducation française peuvent être reproduits à des fins éducationnelles non commerciales à condition que la source soit mentionnée.

# Table des matières

Introduction .....	1
<b>Première section : Évaluation intégrée au processus d'enseignement-apprentissage.....</b>	<b>3</b>
Orientations générales .....	5
<b>Deuxième section : Évaluation de la compréhension en lecture .....</b>	<b>9</b>
Compréhension en lecture .....	11
Critères d'évaluation pour la compréhension en lecture .....	15
Modèle du rapport provincial .....	16
Outils pour communiquer des renseignements à l'élève.....	17
Grille d'évaluation pour la compréhension en lecture .....	18
Comment évaluer le niveau de compréhension de l'élève.....	19
Moyens pour évaluer la compréhension des élèves dans un contexte d'évaluation continue ou formative.....	20
Éléments à considérer lorsque l'élève planifie et gère sa lecture .....	22
Quelques suggestions pour exploiter un texte .....	25
Quels textes doit-on utiliser pour évaluer le niveau de compréhension de l'élève?.....	27
Tâches-type pour les textes dans le recueil <i>Choix de textes</i> .....	29
Tâches-type : La corrida.....	31
Tâches-type : Violon à vendre.....	35
Tâches-type : Coup d'œil national : Méga-concerts Live 8 .....	41
Tâches-type : Lettre à la directrice au nom de tous les élèves .....	43
Tâches-type : La dernière classe .....	45
Tâches-type : Lizzie Blakeston.....	49
Tâches-type : Notre-Dame de Paris (extrait).....	51
Tâches-type : L'auberge de l'ange gardien (extrait).....	55
Tâches-type : Le Gratte-mots : Débat face à face .....	57
Tâches-type : La mort imbécile .....	63
Tâches-type : Le compte de Monte-Cristo .....	67
Tâches-type : Le puits de Dunrea .....	69
Tâches-type : Rescapés du désert.....	71
Tâches-type : Vous connaissez la dernière? .....	75
Tâches-type : Pas un jeu!.....	79
Tâches-type : Jeans pas chers, bonne affaire? .....	81
Tâches-type : Boissons énergétiques .....	83
Tâches-type : Le français au Manitoba .....	85
<b>Troisième section : Évaluation de l'écriture de textes informatifs.....</b>	<b>89</b>
Écriture de textes informatifs.....	91
Critères d'évaluation en écriture .....	97
Modèle du rapport provincial .....	99
Outil pour communiquer des renseignements à l'élève .....	100
Grille de rétroaction pour un texte informatif .....	101
Feuille de route pour rédiger un texte d'opinion.....	103
Grille d'évaluation d'un texte informatif .....	105
Textes d'élèves .....	107
Premier texte d'élève.....	110
Deuxième texte d'élève .....	123
Troisième texte d'élève .....	134
Quatrième texte d'élève .....	143

<b>Quatrième section : Exemple d'un projet de lecture et d'écriture thématique</b> .....	<b>155</b>
Guide de l'enseignant pour le projet : Le problème de l'anglais parlé dans les écoles françaises au Manitoba .....	157
Planification suggérée .....	158
Modèles de schéma de la structure « problème-solution » .....	160
La structure du texte « Rescapés du désert » .....	162
Cahier d'activités facultatives pour appuyer la démarche d'écriture .....	163
 Bibliographie .....	 173

## Introduction

Le présent document a pour but de fournir des orientations générales et du matériel d'appui au projet d'évaluation provinciale des années intermédiaires<sup>1</sup>, notamment l'évaluation de la compréhension en lecture et l'évaluation de l'écriture de textes informatifs chez les élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année du programme de *Français langue première*.

Au cours des deux dernières années scolaires, des enseignants de 8<sup>e</sup> année ont mis à l'essai le matériel d'appui. Ce travail a permis au Ministère de préciser les points de repère présentés dans le document.

*L'Ensemble d'outils* comporte quatre sections :

- Première section : Évaluation intégrée au processus d'enseignement-apprentissage;
- Deuxième section : Évaluation de la compréhension en lecture;
- Troisième section : Évaluation de l'écriture de textes informatifs;
- Quatrième section : Exemple d'un projet de lecture et d'écriture thématique.

Afin de permettre aux enseignants d'adapter les outils à leur salle de classe, ces derniers figurent dans le site Web du Ministère, à l'adresse : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/>.

---

<sup>1</sup> L'énoncé de politique lié à ce projet est présenté dans le document intitulé *Évaluation des compétences de base en mathématiques, en compréhension en lecture et en écriture de textes informatifs et sur l'engagement de l'élève au niveau des années intermédiaires*, 2006. Le document est disponible en format électronique au <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/>.



# **Première section :**

## **Évaluation intégrée au processus d'enseignement- apprentissage**



## Orientations générales

La raison d'être du présent document est de faciliter et d'appuyer la tâche de l'enseignant de français qui a la responsabilité de mettre en œuvre le projet d'évaluation provincial en lecture et en écriture au niveau des années intermédiaires<sup>2</sup>. Il accompagne le document du Ministère intitulé *Projet d'évaluation au niveau des années intermédiaires, Compréhension en lecture et écriture de textes informatifs, 8<sup>e</sup> année, Document d'appui à l'intention des enseignants, Programme français, 2006*.

Pour utiliser de façon efficace les outils du document, l'enseignant doit être conscient de certaines stratégies qui appuient et favorisent une évaluation intégrée au processus d'enseignement-apprentissage. L'évaluation s'actualise à partir de la dynamique créée par l'application de ces stratégies lors des interactions entre l'enseignant et l'élève ou un groupe d'élèves. L'information recueillie lors de cette dynamique permet à l'enseignant d'ajuster le tir pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Ainsi, l'enseignant se rend vite compte que l'évaluation en classe ne se limite pas à l'utilisation d'outils. Les outils ne sont que des moyens pour orienter le travail en classe. L'enseignant qui s'approprie davantage certaines stratégies saura mieux guider les élèves pour qu'ils deviennent des apprenants autonomes.

### **Cinq stratégies qui favorisent l'évaluation intégrée au processus d'enseignement-apprentissage**

Toute une gamme de techniques et d'activités peuvent être utilisées pour faire progresser les élèves. Selon les recherches<sup>3</sup>, cependant, elles peuvent être regroupées sous cinq grandes stratégies que tout enseignant peut utiliser en classe, peu importe la matière ou le niveau scolaire. Ainsi, le rôle de l'enseignant est :

- de préciser les intentions d'apprentissage et les critères de réussite, et de les communiquer aux élèves;
- d'organiser des discussions de classe, des questions et des activités d'apprentissage efficaces;
- de fournir de la rétroaction qui fait progresser les apprenants;
- d'amener les apprenants à s'approprier leur apprentissage;
- d'amener les élèves à s'entraider en étant des personnes-ressources les uns pour les autres.

---

<sup>2</sup> L'énoncé de politique lié à ce projet est présenté dans le document intitulé *Évaluation des compétences de base en mathématiques, en compréhension en lecture et en écriture de textes informatifs et sur l'engagement de l'élève au niveau des années intermédiaires, 2006*. Le document est disponible en format électronique au <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/>.

<sup>3</sup> Leahy & al. *Educational Leadership*. « Classroom Assessment Minute by Minute, Day by Day. » Novembre 2005, Volume 63, Numéro 3. Association for Supervision and Curriculum Development (ASDC): Alexandria, Virginia

Ces stratégies font appel au concept de la *rétroaction* qui est une partie intégrale de la *régulation des apprentissages*, de la *différenciation* et de l'*autorégulation de l'élève*.

### **Rétroaction**

Plusieurs auteurs, dont Black et Wiliam (1998, 2005), Allal (2005) et Wiggins (1998), font valoir l'importance d'un bon système de *rétroaction* pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage dans toutes sortes de contextes, que ce soit lorsqu'on apprend à jouer au soccer, à jouer un instrument de musique, à danser, à nager ou à conduire une voiture. Il s'ensuit qu'avoir un bon système de rétroaction pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture aura également des effets bénéfiques.

Wiggins (1998) explicite davantage l'importance de la rétroaction dans l'apprentissage. Il en fait la pierre angulaire qui permet à l'élève de s'autoévaluer et de s'adapter. Selon Wiggins, lorsque les enseignants interagissent avec les élèves, souvent ils les félicitent ou font une critique, ou ils donnent une petite leçon sur la difficulté qui est perçue au moment de l'interaction. Bien sûr, cela est bien et il faut le faire mais il ne s'agit pas d'une rétroaction qui donne à l'élève de l'information précise sur ce qu'il a fait et qui l'amène à réfléchir à des solutions possibles selon les critères établis. C'est en ayant cette information que l'élève pourra passer à l'étape d'autoévaluation et d'ajustement, c'est-à-dire à l'autorégulation.

### **Autorégulation de l'élève**

Pour que les élèves deviennent des apprenants autonomes, ils doivent être en mesure de *s'autoréguler*, c'est-à-dire d'évaluer et d'ajuster leur propre travail. Pour qu'ils puissent y parvenir, l'enseignant est appelé à leur démontrer comment revoir et mettre au point leur travail de manière attentionnée.

La recherche démontre que les élèves apprennent à s'autoévaluer en évaluant d'abord les réalisations de leurs pairs et de toute autre personne. En évaluant un travail qui n'est pas le leur, les élèves parviennent à se sentir plus à l'aise et à porter un jugement plus juste et réaliste, qui n'est ni trop sévère ni trop indulgent.

Au-delà de l'évaluation, les élèves doivent apporter à leur travail les ajustements qui s'imposent et, pour ce faire, ils devront savoir quoi faire avec l'information reçue suite à une évaluation de la part de leurs pairs, de leur enseignant et/ou suite à leur propre évaluation.

Pour devenir des apprenants autonomes en mesure de s'autoréguler, les élèves doivent se voir en train d'apprendre, c'est-à-dire de questionner leurs croyances et d'améliorer leurs compétences.

## Régulation des apprentissages et différenciation

Le concept d'intégration de l'évaluation au processus d'enseignement-apprentissage fait appel à l'évaluation formative qui n'est pas nouvelle en théorie, mais une application renouvelée se manifeste de plus en plus dans la documentation, entre autres, Black et Wiliam (2005), Scallon (2000), Allal (2005), Black et autres (2004), et Wiggins (1998).

L'évaluation formative est au service de l'apprentissage quand il y a *régulation*. Le concept de régulation signifie à la fois *évaluation et ajustement* — ajustements différenciés selon les besoins de chaque apprenant ou groupe d'apprenants. La régulation est l'élément essentiel de l'évaluation intégrée au processus de l'enseignement-apprentissage, car le but ultime de l'intégration est d'assurer que *tous* les élèves progressent vers les connaissances et les habiletés visées.

Selon Linda Allal (2005), l'évaluation formative s'actualise au cours des régulations des apprentissages qu'elle définit comme étant les interventions pédagogiques prévues *et* les ajustements apportés à ces interventions, que ce soit pendant le processus d'enseignement-apprentissage ou par après.

La *différenciation* est au cœur des régulations, c'est-à-dire qu'en enseignement, il s'agit non seulement de s'informer sur ce que l'élève sait faire ou ne sait pas faire, mais aussi de mettre en place les moyens d'assurer que *chaque* élève progresse vers les connaissances et les habiletés visées.

Allal (2005) présente trois types de régulations des apprentissages :

- *la régulation interactive*

La régulation interactive se fait au jour le jour au cours du processus d'enseignement-apprentissage et souvent sans instrument de la part de l'enseignant. Ce type de régulation résulte *des interactions* de l'élève avec l'enseignant, avec d'autres élèves, avec du matériel; le tout *amenant l'élève à s'ajuster et favorisant l'autorégulation* chez l'élève. La différenciation est donc *continue et co-élaborée*.

- *la régulation rétroactive*

La régulation rétroactive, qui se veut plus traditionnelle et, selon la pédagogie de la réussite de Bloom, implique *un retour* à des résultats d'apprentissage non maîtrisés dans une première étape du processus d'enseignement-apprentissage ou à des activités de rattrapage axées sur les difficultés. La différenciation exige alors que les activités d'enseignement et d'apprentissage soient de nature *correctrice* selon les besoins de l'élève ou du groupe d'élèves en question.

- *la régulation proactive*

La régulation proactive implique *l'anticipation* des différents besoins d'apprentissage dont il faut tenir compte, afin de consolider et d'élargir les apprentissages de tous les élèves. La différenciation exige alors que les activités d'enseignement et d'apprentissage soient de nature *planifiée* selon les besoins de l'élève, du groupe d'élèves en question ou de la classe.

Ces trois types de régulations, interactive, rétroactive et proactive, où l'évaluation et la différenciation sont omniprésentes dans l'enseignement, ont un impact sur l'apprentissage lorsque les enseignants :

- s'en servent pour devenir plus conscients des habiletés, des connaissances et des croyances des élèves; il est impératif de voir aux croyances des élèves, que ce soit face à leur capacité d'apprendre ou à leurs habiletés cognitives, car les croyances sont constamment en train d'être renforcées ou questionnées au fil des jours;
- s'en servent pour déceler les lacunes dans ce que les élèves comprennent et les interprétations naïves de concepts ou d'événements qui influencent l'apprentissage;
- s'en servent pour observer comment les élèves pensent dans différentes situations et comment ils font des liens entre leurs compétences et un nouvel apprentissage;
- mettent en place les moyens pour permettre à chaque élève de s'évaluer et de favoriser ainsi le développement de ses habiletés d'autorégulation.

# **Deuxième section :**

## **Évaluation de la compréhension en lecture**



# Compréhension en lecture

## Orientations générales

Approfondir sa compréhension d'une idée exige que l'on questionne, au fil des années, les suppositions sur lesquelles l'idée est fondée, qu'on se l'approprie pour confirmer, modifier ou préciser son point de vue.

De plus, comprendre ne se limite pas à un seul concept. L'élève qui comprend peut :

- expliquer ce dont il est question;
- l'interpréter;
- y appliquer ses connaissances;
- démontrer la capacité d'apprécier différentes perspectives;
- manifester de l'empathie;
- apprendre à se connaître.

Selon Grant Wiggins et McTighe (1998), ces aspects sont les six facettes de la compréhension et il est important d'habiliter l'élève à se poser lui-même des questions lorsqu'il lit afin qu'il puisse se rendre compte de sa compréhension. Ces six facettes se travaillent en classe avec les élèves par une série de questions types liées à des idées essentielles (voir *Questions essentielles* à la page 13).

## Questions types pour chacune des six facettes de la compréhension

Quand l'enseignant pose une question, il est important d'établir un temps d'attente avant de demander à un élève de répondre afin que chaque élève s'engage dans la réflexion. Tout dialogue en classe doit inciter la réflexion. Ainsi, chaque élève est encouragé à participer et bénéficie de l'occasion de réfléchir avant d'exprimer ses idées. L'exploitation du *cycle de la question (la réponse à une question en appelle une autre)* incite à explorer davantage. L'objectif est d'amener chaque élève à initier lui-même le cycle, à se poser les questions qui conduiront vers un approfondissement des idées essentielles et qui lui permettront de s'autoévaluer par rapport à son progrès en compréhension.

### *Expliquer [...]*

Pourquoi c'est comme cela? Comment expliquer tels phénomène, évènement ou action? Quelles sont les conséquences de cette action? Comment pouvons-nous prouver cela? Cette idée est reliée à quelle autre? (Faire le lien entre des faits particuliers et des idées plus grandes, plus larges, des idées essentielles, et justifier les connexions.) Comment ça fonctionne? Qu'est-ce qui est impliqué ici?

### *Interpréter [...]*

Que signifie tel évènement ou tel phénomène? Cet évènement ou ce phénomène revêt-il une importance dans le déroulement de l'histoire ou

dans un cycle de vie, par exemple? Qu'est-ce que cela révèle au sujet de l'expérience humaine? Comment est-ce que c'est relié à mon expérience?

Les interprétations que les élèves font d'un texte ne sont pas toutes égales en ampleur et en profondeur. Certaines interprétations sont plus fortes à cause de leur cohérence et de la précision de la documentation qui appuie l'interprétation proposée. L'élève doit avoir l'occasion de *découvrir* la validité de son interprétation d'une histoire. L'élève a besoin de rétroaction sur son interprétation afin de la réviser, s'il en juge nécessaire, à la lumière de la rétroaction. Il ne s'agit pas de lui dire l'interprétation qu'en a fait un « expert », à moins de vouloir lui faire comprendre comment l'expert arrive à interpréter le texte de la façon dont il le fait.

#### *Appliquer ses connaissances*

Comment et où puis-je utiliser cette connaissance, cette habileté, par exemple, l'habileté à prédire? Comment \_\_\_ est-il un exemple de \_\_\_? Comment \_\_\_ est-il relié à \_\_\_? (cause-effet, problème-solution, action-réaction) Pourquoi \_\_\_ est-il important? Pourquoi devrions-nous nous y intéresser? Comment dois-je modifier ma façon de penser ou utiliser ce que je connais déjà, pour résoudre ce problème, m'adapter à cette nouvelle situation?

#### *Apprécier différentes perspectives*

L'habileté de représenter un problème de différentes façons et de le résoudre à partir de différents points de vue favorise la compréhension. C'est savoir que, peu importe la réponse qu'on apporte à un problème complexe, c'est typiquement toujours d'un certain point de vue. Ainsi, souvent une réponse particulière n'est qu'une réponse plausible parmi plusieurs. L'élève devient habile à découvrir dans un texte ce qui est tenu pour acquis, ce qui n'est pas dit ou ce qui est dissimulé. C'est voir de manière plus objective en prenant un certain recul.

C'est le point de vue de qui? Qu'est-ce qui n'est pas dit mais doit être explicité ou considéré? Qu'est-ce qui est justifié? Est-ce qu'il y a suffisamment de preuves? Est-ce que les preuves sont crédibles? Quelles sont les forces et les faiblesses de cette idée? Est-ce que c'est plausible? Quelles sont les limites de cette idée? Est-ce que c'est important? Quel est le point de vue de ceux qui appuient ou contestent cette idée?

#### *Manifester de l'empathie*

La différence entre l'empathie et l'appréciation de différentes perspectives, mentionnée ci-dessus, c'est qu'en démontrant de l'empathie, le lecteur « se met à la place de l'autre » pour mieux vivre *la situation émotive du personnage en question*, par exemple, le lecteur s'identifie au personnage et éprouve les mêmes sentiments que lui.

Qu'est-ce que l'auteur désire que le lecteur ressente? Quelle émotion le lecteur doit-il vivre pour mieux comprendre tel personnage? Pourquoi un personnage ou un auteur adopte-t-il tel point de vue?

### *Apprendre à se connaître*

Est-ce que je suis conscient de ce que je ne comprends pas dans une histoire ou dans l'explication d'un phénomène, par exemple? Est-ce que je m'interroge sur ce que je comprends, sur ce que je tiens pour acquis, mes idées toutes faites, mes préjugés?

### **Questions essentielles, c'est quoi?**

Toute compréhension se construit au moyen d'interrogation sur des questions essentielles, ce qui exige des réponses de qualité. L'élève doit être amené à reconnaître que la qualité des réponses compte non seulement parce que l'enseignant le demande, mais parce qu'une bonne compréhension l'exige.

En structurant des activités d'apprentissage où les élèves sont amenés à penser et à réagir, les enseignants se rendent vite compte de l'importance de formuler des questions dites essentielles, soit :

- des questions qui ont une importance dans la vie; elles évoquent la condition humaine (les grands thèmes qu'on retrouve dans la littérature, les valeurs, les perceptions selon les peuples et les générations, etc.);
- des questions liées aux phénomènes qui affectent les humains, les êtres vivants, la planète (les sujets traités en sciences humaines, en sciences de la nature, par exemple);

Il s'agit d'encourager l'élève à se renseigner davantage sur l'information présentée dans un texte. Pourquoi? D'une part, parce que l'élève est curieux, il veut savoir comment un phénomène l'affecte ou peut lui être utile et, d'autre part, c'est parfois simplement pour combler son besoin d'information sur le phénomène tangible ou physique lui-même.

- des idées ou des questions réitérées, étudiées année après année parce qu'il faut du temps, de la réflexion, de la maturité, un cheminement, de l'évolution dans sa pensée pour que l'élève se les approprie (au fil des années, un enfant approfondit, s'il est appelé ou encouragé à le faire, l'idée de ce qu'est l'amitié, le sens de la vie, l'interdépendance de divers éléments de la nature, le fonctionnement de son corps, etc.).



# Critères d'évaluation pour la compréhension en lecture

Plusieurs outils peuvent servir pour élaborer les critères de la compréhension en lecture. Les élèves comprendront mieux ce qui est exigé d'eux s'ils élaborent les critères avec l'enseignant. Comme point de départ, l'enseignant peut utiliser les textes que les élèves lisent et discutent en classe. Il pourra ainsi faire ressortir les questions essentielles que les élèves doivent se poser quand ils lisent un texte, les amenant ainsi à se fixer des critères de compréhension.

L'enseignant peut aussi utiliser les outils suivants comme point de repère pour élaborer des critères :

## 1. Rapport provincial sur la performance de l'élève

Le rapport provincial sur la performance de l'élève pour la Compréhension en lecture qui se trouve à la page 16 présente :

- la compétence et les sous-compétences pour le domaine;
- trois niveaux de performance possibles;
- des descripteurs pour chacun des niveaux de performance liés aux sous-compétences.

Le rapport présenté à la page 16 est une ébauche de celui qui servira à faire l'évaluation sommative de la compétence de l'élève en janvier. On encourage l'enseignant à tenir compte de ces critères afin de planifier son enseignement et de guider les élèves vers la réussite.

## 2. Outil pour communiquer des renseignements à l'élève

Cet outil, à la page 17, est une version plus détaillée, et donc plus utile pour l'élève, du rapport provincial qui sera remis aux parents. Une fois que l'élève a compris les compétences visées en compréhension en lecture, l'enseignant peut lui faire une mise au point sur son niveau de performance et décider, avec l'élève, des prochaines étapes à travailler.

## 3. Grille d'évaluation pour la compréhension en lecture

À la page 18, vous trouverez une grille d'évaluation. Les descripteurs font appel aux différentes facettes de la compréhension ainsi qu'aux questions essentielles. Ils se regroupent selon trois niveaux de performance à partir desquels la performance de l'élève pourrait être évaluée.

Cette grille peut, en principe, être utilisée pour évaluer la compréhension d'un seul texte et, ultimement, elle sert à évaluer la performance de l'élève à partir de l'ensemble des textes lus en salle de classe.

# MODÈLE DU RAPPORT PROVINCIAL

Programme scolaire français  
Janvier 20\_\_

Rapport provincial sur la performance de l'élève  
8<sup>e</sup> année  
Compréhension en lecture

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_  
 Plan éducatif personnalisé (PEP)

Compétence	Niveaux de performance		
	N'atteint pas le niveau de performance de la mi-8 <sup>e</sup> année	Atteint presque le niveau de performance de la mi-8 <sup>e</sup> année	Atteint le niveau de performance de la mi-8 <sup>e</sup> année
L'élève comprend une variété de textes (fiction et non-fiction).			
L'élève comprend les idées clés et les messages dans une variété de textes.	<input type="checkbox"/> démontre une compréhension partielle des idées clés et des messages	<input type="checkbox"/> comprend les idées clés et les messages plus facilement dans certains textes que d'autres	<input type="checkbox"/> comprend les idées clés et les messages dans les textes familiaux et non familiaux
L'élève interprète une variété de textes.	<input type="checkbox"/> a une capacité limitée d'établir des liens entre les textes et ses connaissances antérieures ou de tirer des conclusions	<input type="checkbox"/> interprète les textes, ayant des contenus et des formes familiaux, en établissant des liens avec ses connaissances antérieures pour faire des inférences et tirer des conclusions	<input type="checkbox"/> interprète une variété de textes en établissant des liens entre ses lectures et ses connaissances antérieures pour faire des inférences et tirer des conclusions
L'élève réagit de façon critique à une variété de textes.	<input type="checkbox"/> exprime des opinions personnelles appuyées, de façon limitée, par des textes et d'autres sources	<input type="checkbox"/> développe ses idées et son point de vue en s'appuyant, en partie, sur les textes	<input type="checkbox"/> sélectionne et assimile les informations, les idées et les points de vue des textes et des autres sources afin de développer et d'appuyer sa réflexion
Commentaires (optionnel)	Réflexions et buts de l'élève (optionnel)		
Signature de l'enseignante ou de l'enseignant _____			



COMPRÉHENSION EN LECTURE		NIVEAUX DE PERFORMANCE			
		N'atteint pas le niveau de performance	Atteint presque le niveau de performance	Atteint le niveau de performance	Dépasse le niveau de performance
Compréhension d'une variété de textes (contes, nouvelles, correspondances, articles, publicités, actualités, extraits de romans, poèmes, fables, bandes dessinées, etc.)	Dégager les idées clés et les messages	<input type="checkbox"/> l'élève a une compréhension partielle de certaines idées clés et de certains messages	<input type="checkbox"/> l'élève a une compréhension assez juste de certaines idées clés et de certains messages; comprend les idées et les messages plus facilement dans certains textes que dans d'autres	<input type="checkbox"/> l'élève a une compréhension juste des idées clés et des messages dans une variété de textes familiers et non familiers	<input type="checkbox"/> l'élève a une compréhension profonde ou réfléchie des idées clés et des messages dans une variété de textes familiers et non familiers
	Interpréter une variété de textes : faire des liens, tirer des conclusions	<input type="checkbox"/> a une capacité limitée d'établir des liens entre les textes et ses connaissances antérieures ou de tirer des conclusions (par exemple, l'élève comprend surtout ce qui est énoncé explicitement et donc fait des généralisations hâtives)	<input type="checkbox"/> interprète les textes ayant des contenus et des formes familiers, en établissant des liens avec ses connaissances antérieures pour faire des inférences et tirer des conclusions	<input type="checkbox"/> interprète une variété de textes en établissant des liens entre ses lectures et ses connaissances antérieures pour faire des inférences et tirer des conclusions : – l'élève va au-delà de ce qui est énoncé explicitement et tire des conclusions souvent appuyées par des arguments et des preuves valables	<input type="checkbox"/> interprète une variété de textes en établissant des liens entre ses lectures et ses connaissances antérieures pour faire des inférences et tirer des conclusions : – l'élève va bien au-delà de ce qui est énoncé explicitement et tire des conclusions bien appuyées par des arguments et des preuves valables
	Réagir au texte de façon critique	<input type="checkbox"/> exprime des opinions personnelles appuyées, de façon limitée, par des textes ou d'autres sources (par exemple, l'élève réagit aux textes de façon partielle en tenant compte surtout de son propre point de vue)	<input type="checkbox"/> développe ses idées et son point de vue en s'appuyant en partie, sur les textes; sait qu'il y a d'autres points de vues	<input type="checkbox"/> sélectionne et assimile les informations, les idées et les points de vues des textes et des autres sources afin de développer et d'appuyer sa réflexion : – l'élève réagit aux textes de façon raisonnablement critique en comprenant que les textes peuvent être interprétés de différentes façons	<input type="checkbox"/> sélectionne et assimile les informations, les idées et les points de vues des textes et des autres sources afin de développer et d'appuyer sa réflexion : – l'élève a une compréhension critique profonde et réfléchie qui tient compte du point de vue des autres

## Grille d'évaluation pour la compréhension en lecture

Compétence	Niveaux de performance		
L'élève comprend une variété de textes (fiction et non-fiction)	L'élève n'atteint pas le niveau de performance de la mi-8 <sup>e</sup> année	L'élève atteint presque le niveau de performance de la mi-8 <sup>e</sup> année	L'élève atteint le niveau de performance de la mi-8 <sup>e</sup> année
<ul style="list-style-type: none"> <li>• comprendre les idées-clés et les messages dans une variété de textes</li> <li>• interpréter une variété de textes</li> <li>• réagir de façon critique à une variété de textes</li> </ul> <p>Énoncé général</p>	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fournit un compte rendu superficiel qui est davantage descriptif qu'analytique; arrive difficilement à dégager les idées-clés;</li> <li>• n'est pas nécessairement sensible à la portée plus globale des idées; fait des généralisations hâtives;</li> <li>• n'est pas conscient des idées divergentes; a tendance à ignorer les points de vue d'autrui ou à ne pas en tenir compte; a de la difficulté à imaginer les choses autrement;</li> <li>• est peu en mesure ou n'est pas en mesure de « se mettre à la place de l'autre », voit les choses en fonction de ses propres idées et sentiments.</li> </ul> <p>L'élève saisit difficilement le sens des textes pour le niveau scolaire en question.</p>	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dégage les idées-clés et les messages véhiculés dans certains textes;</li> <li>• établit certains liens entre les éléments du texte et sa vie courante pour faire des inférences et tirer des conclusions;</li> <li>• sait qu'il existe différents points de vue et peut :               <ol style="list-style-type: none"> <li>i. apprécier les arguments qui appuient le point de vue de certains auteurs et de certains lecteurs;</li> <li>ii. exposer la plausibilité de certains points de vue;</li> <li>iii. être amené à percevoir que les suppositions sous-entendues dans les textes (idées toutes cuites, clichés, stéréotypes, etc.) ou des informations fausses peuvent influencer le point de vue;</li> </ol> </li> <li>• démontre une certaine aptitude à « se mettre à la place de l'autre » pour mieux vivre la situation émotive du personnage, du narrateur, de l'auteur.</li> </ul> <p>L'élève démontre qu'il comprend certains textes. Ses opinions, exprimées explicitement ou implicitement, sont conventionnelles et appuyées d'une manière plausible. Ses arguments, bien que généraux, sont valables.</p>	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• va au-delà de ce qui est énoncé explicitement pour dégager les idées-clés dans plusieurs types de textes; saisit les messages véhiculés dans les textes;</li> <li>• établit des liens entre les éléments du texte et d'autres textes, s'il y a lieu, et sa vie courante pour faire des inférences et tirer des conclusions;</li> <li>• fait preuve d'un certain esprit critique :               <ol style="list-style-type: none"> <li>i. en appréciant les arguments qui appuient le point de vue des auteurs et des lecteurs;</li> <li>ii. en exposant la plausibilité du point de vue de chacun;</li> <li>iii. en relevant dans les textes certaines suppositions sous-entendues (idées toutes cuites, clichés, stéréotypes, etc.) ou des informations fausses qui peuvent influencer le point de vue;</li> </ol> </li> <li>• démontre une aptitude à « se mettre à la place de l'autre » pour mieux vivre la situation émotive du personnage, du narrateur, de l'auteur.</li> </ul> <p>L'élève démontre qu'il comprend bien une variété de textes et, par un approfondissement de ces textes, l'élève examine et évalue ses connaissances et ses opinions ainsi que celles des autres pour en arriver à une plus grande compréhension du monde.</p>

## Comment évaluer le niveau de compréhension de l'élève

Nous souhaitons que l'élève chemine d'une compréhension naïve à une compréhension plus avancée, qu'il évolue dans sa compréhension des questions essentielles. Pour appuyer l'enseignant, trois outils sont suggérés :

1. Le document *Moyens pour évaluer la compréhension des élèves dans un contexte d'évaluation continue ou formative*, aux pages 20 et 21, propose trois principaux moyens, notamment les observations, les conversations et les produits.
2. Le document *Éléments à considérer lorsque l'élève planifie et gère sa lecture*, aux pages 22 à 24, propose des pistes pour que l'élève soit en mesure de planifier et de gérer ses lectures. Ces éléments, choisis avec soin et selon les besoins, peuvent être utilisés afin de discuter de stratégies de lecture avec les élèves. La compétence de l'élève à utiliser des stratégies efficaces pour comprendre des textes non familiers devrait être un indice de sa capacité de comprendre.
3. Pour aider l'enseignant à construire des tâches de compréhension, quelques suggestions de début de phrases sont données à la page 25, dans le document intitulé *Quelques suggestions pour exploiter un texte*.

## Moyens pour évaluer la compréhension des élèves dans un contexte d'évaluation continue ou formative

Trois principaux moyens sont proposés pour évaluer de façon continue, en salle de classe, la compréhension des élèves en lecture. Ces moyens sont les observations, les conversations et les produits.

### Les observations

- observations directes et quotidiennes de l'élève en train de travailler seul, avec un autre ou en groupe;
- observations de la façon dont l'élève se régule, par exemple selon la rétroaction reçue de ses pairs ou de l'enseignant au cours d'une tâche;
- observations du niveau d'autonomie de l'élève : *Est-ce que je sais quoi faire quand je ne sais pas quoi faire?*

### Les conversations

- conversations et entretiens avec l'élève après une lecture ou un projet d'écriture;
- évaluations interactives où l'enseignant discute avec l'élève afin de comprendre le fond de la pensée de ce dernier;
- conversations sur des questions essentielles qui incitent l'élève à réfléchir;
- établissement d'un temps d'attente avant de répondre, afin que chaque élève s'engage dans la réflexion; (Tout dialogue en classe incite à une réflexion où chaque élève participe et bénéficie de l'occasion de réfléchir avant d'exprimer ses idées.)
- répétition, à la fin de l'étude de texte, de la question du début;
- exploitation du *cycle de la question (la réponse à une question en appelle une autre)* qui incite à explorer davantage; (L'objectif est d'amener chaque élève à initier lui-même le cycle, à se poser les questions qui conduiront vers un approfondissement des idées essentielles et lui permettront de s'autoévaluer par rapport à son progrès en compréhension.)
- formulation par les élèves des questions à discuter ou auxquelles répondre après la lecture d'un texte; (Cela est un bon indice du cheminement en compréhension.)
- constatation de conceptions erronées, d'idées fausses.

### Les produits

- portfolio de l'élève qui contient des échantillons de travaux et permet d'établir une collaboration entre l'enseignant et l'élève afin de guider l'enseignement-apprentissage;
- travaux, notamment :
  - évaluer la production des tâches que soumet l'élève en considérant les aspects quantité et qualité; d'abord, y a-t-il *suffisamment* de contenu, puis quelle est la *qualité* de la réponse? Est-ce que la réponse démontre une compréhension qui a une certaine profondeur, qui illustre une certaine réflexion?
  - demander à l'élève d'expliquer, de justifier le raisonnement derrière ses réponses, même ses réponses apparemment erronées ou bizarres. Ne pas s'en tenir

uniquement à noter ses premières réponses. En effet, c'est en discutant et en dialoguant avec l'élève qu'on peut faire la lumière sur ce qu'il comprend vraiment. Il arrive aussi que derrière de « bonnes » réponses se cachent des idées erronées et que, derrière une réponse apparemment simpliste, il y a un certain travail de réflexion.

- demander à l'élève de créer une représentation visuelle (schéma, plan, affiche, dessin, etc.) pour illustrer les éléments d'un thème ou d'une lecture. Cette technique révèle si l'élève comprend la relation entre les éléments en question.
- demander aux élèves (systématiquement ou du moins périodiquement), à la fin d'un cours, de répondre à ces deux questions : *Quel a été le point essentiel de la classe aujourd'hui? Quelle question demeure pour vous sans réponse?* Cela permet à l'enseignant d'évaluer l'idée générale que se fait l'élève relativement aux liens d'une leçon avec une autre ou d'une unité avec une autre.
- demander à l'élève d'évaluer l'évolution de sa pensée en critiquant un travail qu'il a effectué au début du cours.

Il importe également :

- d'être conscient qu'un élève pourrait fournir une réponse intéressante, bien articulée et sincère, mais qui a peu de lien avec le texte qu'il vient de lire;
- d'être conscient qu'une présentation éclatante, appuyée de citations, de « faits et de chiffres », d'idées empruntées ou de clichés n'est pas en soi preuve de compréhension;
- d'être conscient que ce n'est pas uniquement le fait qu'un élève ait une réponse correcte à une tâche qui compte; il importe également de noter sa réponse ou sa réaction à une erreur, plus révélatrice de sa compréhension;
- de communiquer aux élèves que pour mieux comprendre un texte il faut parfois le lire plus d'une fois.

## Éléments à considérer lorsque l'élève planifie et gère sa lecture\*

### **L'élève choisit ce qu'il va lire selon son intention de lecture**

L'élève lit...

- pour se renseigner
- pour se divertir
- pour résoudre un problème
- pour réaliser un produit
- pour \_\_\_\_\_

### **L'élève fait des prédictions au sujet du texte**

- en explorant la mise en page et l'organisation du texte
  - la couverture
  - le titre et les sous-titres
  - les illustrations et les graphiques
  - les mots en caractères différents
  - la structure du texte
  - etc.
- en éveillant ses connaissances antérieures
  - en communiquant et en justifiant ses idées
  - en posant des questions
  - en faisant des commentaires
  - en donnant ses impressions

### **L'élève détermine comment aborder sa lecture en fonction de son intention**

- en faisant un survol du texte
- en décidant de lire des endroits stratégiques du texte tels que le début et la fin des paragraphes ou l'introduction et la conclusion

\* Ces éléments viennent de l'affiche sur la lecture produites par l'Acref [www.franco.ca/acref/](http://www.franco.ca/acref/) (2004).

**L'élève utilise des stratégies pour comprendre et pour interpréter le texte**

- en faisant des pauses pendant la lecture et en posant des questions pour confirmer, vérifier ou ajuster les prédictions, et pour penser
- en relisant une phrase ou un paragraphe pour trouver ou vérifier le sens d'un mot
- en mettant à profit l'organisation du texte
  - pour vérifier ses prédictions
  - pour faire de nouvelles prédictions
  - pour établir des liens à l'intérieur du texte
- en faisant des liens entre les nouvelles informations et ses connaissances antérieures
- en faisant ressortir des informations nouvelles qui ne sont pas explicites dans le texte
- en vérifiant la signification de nouveaux mots
  - en utilisant le contexte
  - en s'appuyant sur une partie connue du mot
  - en demandant l'aide d'un partenaire
  - en cherchant la définition dans un dictionnaire
  - en \_\_\_\_\_
- en utilisant des indices (marqueurs de relation, mots de substitution) pour dégager les liens entre les idées
- en se créant des images mentales ou en faisant une représentation visuelle du texte pour donner du sens à sa lecture
- en reconnaissant que la lecture crée des émotions et en les partageant
- en réfléchissant sur ses stratégies de lecture et en parlant avec ses partenaires

**L'élève dégage des idées, des opinions, des faits, des sentiments ou des émotions, pertinents à son intention de lecture**

- en mettant à profit les structures de texte (narrative, cause à effet, comparative, descriptive, séquentielle, problème et solution) ainsi que les mots et les expressions qui les rendent explicites
- en dégageant le sujet, l'idée principale et les idées secondaires
- en dégageant les personnages, les événements, les lieux, le temps et en reconnaissant qui raconte l'histoire
- en transposant le contenu du texte dans un schéma ou toute autre représentation visuelle correspondant à son intention de lecture
- en notant des commentaires en marge du texte, en marquant le texte

**L'élève fait un retour sur son intention de lecture**

- en vérifiant si son but a été atteint
- en évaluant ce que le texte lui a apporté
- en discutant de ses stratégies de lecture avec des pairs ou des adultes
  - en discutant des difficultés rencontrées dans sa lecture et des moyens utilisés pour les surmonter
  - en faisant part de ses succès
  - en faisant part de ses réactions à son expérience de lecture
  - en \_\_\_\_\_
- en évaluant les objectifs fixés au début de sa lecture

**L'élève manifeste sa compréhension en réagissant au texte**

- en exprimant une réaction personnelle
- en partageant ses réactions en classe, à l'école, dans la communauté, en utilisant divers moyens de communication
- en créant un produit (tel qu'un texte, un dessin, une danse, une chanson)
- en \_\_\_\_\_

**L'élève élargit sa lecture**

- en donnant suite aux nouvelles questions suscitées par sa lecture
- en faisant d'autres lectures, en visionnant des documents audiovisuels
- en discutant avec ses pairs ou d'autres personnes
- en faisant une recherche
- en \_\_\_\_\_

## **Quelques suggestions pour exploiter un texte...**

Voici quelques débuts de phrases qui peuvent aider l'enseignant à élaborer des tâches qui permettront de vérifier la compréhension de l'élève en lecture.

**Reconstruire...**

**Expliquer comment...**

**Expliquer pourquoi...**

**Expliquer le rôle de...**

**Expliquer la situation...**

**Expliquer le point de vue...**

**Expliquer comment l'auteur s'y prend pour...**

**Dégager le message...**

**Faire ressortir...**

**Faire ressortir les images ou les sensations évoquées...**

**Faire un croquis...**

**Démontrer l'autre côté de la médaille (un autre point de vue)...**

**Discuter...**

**Discuter l'affirmation...**

**Discuter des sentiments...**

**Discuter des différences et des similarités...**

**Établir des liens...**

**Réagir...**

**Réagir au texte en se mettant à la place de...**

**Réagir aux deux différents points de vue, celui de... et celui de...**

**Donner un exemple...**

**Comparer les perceptions de... et de...**



# Quels textes doit-on utiliser pour évaluer le niveau de compréhension de l'élève?

La liste de livres et de revues qui suit offre des suggestions aux enseignants de la 8<sup>e</sup> année. Cependant, il n'y a aucune liste définitive ou obligatoire de textes à lire en 8<sup>e</sup> année, car il faut prendre en compte les intérêts et goûts de la classe, voire de chaque élève.

Il n'est pas souhaitable de déterminer avec précision ce qu'est un texte de la 8<sup>e</sup> année. Il suffit d'avoir une idée générale, fondée sur la lecture de plusieurs textes modèles. À cette fin, les *textes points de repère* dans le *Document d'appui*<sup>4</sup> devraient être utiles aux enseignants lorsqu'ils devront remplir en janvier le rapport sur les compétences de leurs élèves.

Toutefois, lorsque l'enseignant fait une évaluation formative et continue, il devra choisir des textes qui tiennent compte des besoins spécifiques de ses élèves. Les textes choisis peuvent être plus difficiles ou plus faciles que les textes points de repère dans le *Document d'appui*. On encourage l'enseignant à faire travailler ses élèves à un niveau qui leur permet d'avoir un défi sans pour autant se décourager. C'est donc l'enseignant, et non le Ministère, qui choisira les textes que les élèves liront pour développer leur habileté à lire. Après avoir consulté des enseignants de la 8<sup>e</sup> année, on peut cependant faire quelques suggestions.

## 1. Textes de revues ou de journaux pour les jeunes

*Géo-Ado*  
*Arkéo junior*  
*Le Journal des jeunes*  
*Les Débrouillards*

## 2. Textes de revues ou journaux

*La Liberté*  
*Sélection du Reader's Digest*  
*Châtelaine*  
*30 millions d'amis*

## 3. Recueils de nouvelles ou romans (extraits)

*L'auberge de l'ange gardien*, de la comtesse de Ségur  
*Un été sur le Richelieu*, de Robert Soulières  
*Adagio*, de Félix Leclerc  
*Ces enfants de ma vie*, de Gabrielle Roy  
*Le comte de Monte Crisco*, d'Alexandre Dumas  
*Les enfants du bonhomme dans la lune*, de Roch Carrier

## 4. Matériel d'appui

*Rousselle et al., Nouveaux parcours. Éditions CEC Inc., 1998.*  
*Mots de passe, Éditions du Phare, 1996.*

---

<sup>4</sup> Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, *Projet d'évaluation au niveau des années intermédiaires Compréhension en lecture et écriture de textes informatifs 8<sup>e</sup> année : Document d'appui à l'intention des enseignants : Programme scolaire français*, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française, 2006.

### 5. *Choix de textes*

Les enseignants pourront aussi utiliser les textes dans le document *Choix de textes*<sup>5</sup> préparé par le Ministère avec l'aide d'enseignants de la 8<sup>e</sup> année. Ce document a été envoyé aux écoles à l'automne 2006 en nombre suffisant pour chaque élève de la 8<sup>e</sup> année. Il contient dix-huit textes dont les quatre *textes points de repère* publiés dans le *Document d'appui*.

---

<sup>5</sup> Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, *Choix de textes*, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française, 2006.

## Tâches-types pour les textes dans le recueil *Choix de textes*

Dans les pages qui suivent, l'enseignant trouvera des tâches-types pour les textes dans le document *Choix de textes* (voir page précédente). Les tâches-types donneront aux enseignants une idée de l'exploitation de ces textes qu'on pourrait faire en classe.

Les tâches proposées permettent de vérifier la compréhension de l'élève : elles reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers des prolongements, abordent des questions essentielles.

De plus, les tâches-types proposent des éléments de réponses qui correspondent au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.



## Tâches-type : La corrida

<b>Titre :</b>	<b>La corrida</b>
<b>Auteur :</b>	Francis Cabrel
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Francis Cabrel est né le 23 novembre 1953 à Agen, dans le sud-ouest de la France. Musicien et chanteur de grande renommée, il a gagné de nombreux prix.</li> <li>- « La corrida » fait partie de l'album <i>Samedi soir sur la terre</i>, paru en 1994.</li> <li>- La chanson est une dénonciation de la barbarie de cette pratique. Cabrel écrit, sur son site Web : « Chaque fois que la corrida avance, c'est l'humanité qui recule. »</li> <li>- La corrida est une pratique populaire dans le sud-ouest de la France, là où habite Cabrel.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelques jours avant d'aborder le thème de la corrida, l'enseignant peut afficher une photo d'un taureau et d'un matador en classe.</li> <li>- L'enseignant peut demander aux élèves de faire une recherche sur « La corrida », cette lutte entre les hommes et le taureau. En particulier,             <ul style="list-style-type: none"> <li>- demander aux élèves de trouver les raisons qui ont donné naissance à cette pratique (Quelle est la culture derrière la corrida? Pourquoi est-ce que les gens du nord de la France n'aiment pas cette pratique alors que les gens du sud l'acceptent? À part le sud de la France, dans quels pays est-ce qu'on pratique la corrida?);</li> <li>- faire trouver les étapes de la lutte.</li> </ul> </li> </ul>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

Tâches	Éléments de réponses
<p><b>Identifier</b> le narrateur.</p> <p>Dans la 1<sup>re</sup> strophe, <b>discuter de la perspective du taureau</b> alors qu'il est en attente dans le noir et qu'il entend la fête. Est-ce que l'élève peut s'identifier au taureau?</p> <p><b>Discuter de la progression des sentiments</b> du taureau dans la chanson.</p>	<p>Le taureau</p> <p>Les élèves peuvent penser à leurs sentiments lorsqu'ils étaient petits et que leurs parents faisaient une fête pour adultes. Le soir, ils étaient au lit dans le noir et ils entendaient les bruits de la fête. Du sentiment d'être à part, seul et exclu, on peut aller aux sentiments du taureau qui deviendra la victime, mais qui ne le sait pas encore. Le début de la chanson est l'attente à la fête, et le point culminant sera la mort du taureau. On va d'une situation pas trop sérieuse (<i>j'ai cru qu'il fallait seulement se défendre</i>) à une situation qui devient de plus en</p>

## Tâches-type : La corrida (suite)

Tâches (suite)	Éléments de réponses (suite)
	plus critique ( <i>Ils ont frappé fort dans mon cou... j'ai jamais appris à me battre contre des poupées... j'ai prié pour que tout arrête... je râle... je succombe...</i> )
<b>Expliquer pourquoi</b> le taureau rêve à l'Andalousie.	L'Andalousie est une région de l'Espagne. C'est peut-être là que le taureau a été élevé.
<b>Expliquer</b> le vers : « Ils ont frappé fort dans mon cou pour que je m'incline. »	Les hommes veulent que le taureau se soumette à leur volonté. Avec l'épée, ils coupent les nerfs du cou afin que le taureau ne puisse plus relever la tête. Il devient ainsi vulnérable, soumis et facile à conquérir.
<b>Expliquer le refrain</b> : « Est-ce que ce monde est sérieux? » <b>Relever le rôle du refrain</b> dans une chanson.	Le taureau se questionne. Est-ce possible que l'homme soit si barbare? Le refrain fait ressortir le thème de la chanson.
<b>Relever les mots</b> qui montrent comment le taureau voit l'ennemi. <b>Comparer ces mots</b> avec les sentiments du taureau.	Les mots utilisés : <i>danseuse ridicule, pantin, fantômes, ballerines, acrobates, poupées...</i> Les mots suggèrent la fête, quelque chose de léger, quelque chose qui n'est pas sérieux, qui n'est pas vrai. Ces mots vont avec la scène du début quand le taureau ne prend pas les choses au sérieux. Ces mots sont en contraste avec les sentiments du taureau qui souffre et qui meurt.
<b>Expliquer pourquoi</b> la dernière strophe est en espagnol. Est-ce toujours le taureau qui parle?	Les mots de la dernière strophe sont en espagnol. Voici leur traduction : <i>Oui, oui, mon homme, mon homme</i> <i>Danse, danse</i> <i>Il faut danser de nouveau</i> <i>Et on tuera d'autres</i> <i>D'autres vies, d'autres taureaux</i> <i>Et on tuera d'autres</i> <i>Viens, viens</i> <i>Viens, viens danse...</i> Le taureau parle français. Les hommes parlent espagnol. Le taureau et les hommes ont chacun leur langue. Y a-t-il possibilité de se comprendre? L'homme ne voit pas la souffrance de celui qu'il tue.
<b>Quel est le point de vue</b> de Francis Cabrel vis-à-vis de « La corrida »? Comment le savez-vous?  Quel est votre point de vue?	Francis Cabrel est contre la corrida. S'il fait parler le taureau, c'est pour qu'on voit la corrida du point de vue de la victime.  Les élèves auront des réponses variées.
<b>Faire le lien entre les sentiments</b> du taureau et ceux de l'élève qui souffre d'intimidation.	Le taureau et l'élève sont des victimes. Ils sont seuls contre un groupe. Le groupe est plus fort car ils sont nombreux. Le groupe croit que c'est amusant mais la victime voit les choses autrement.

## Tâche-types : La corrida (suite)

Tâches (suite)	Éléments de réponses (suite)
<p><b>Pour exploiter davantage le sujet :</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Écrire une lettre pour appuyer le point de vue de Francis Cabrel.</li><li>2. Susciter un débat en classe sur la corrida.</li><li>3. Faire une recherche sur les façons de tuer un animal. Est-il possible de tuer humainement?</li><li>4. Dans la classe d'anglais, lire : « The Most Dangerous Game », de Richard O'Connell. Cette histoire fait un lien entre l'homme qui chasse l'homme et l'homme qui chasse l'animal. Comparez la chasse pour le plaisir avec la chasse pour la survie.</li><li>5. Comparer les « fans » de la corrida et ceux qui vont voir une partie de hockey.</li></ol>	



## Tâches-type : Violon à vendre

<b>Titre :</b>	<b>Violon à vendre</b>
<b>Auteur :</b>	Félix Leclerc
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Félix Leclerc est né en 1914, à La Tuque (Québec), et il est décédé le 8 août 1988, à l'Île d'Orléans (Québec).</li> <li>- Il est un des grands artistes québécois du 20<sup>e</sup> siècle. À la fois auteur-compositeur, conteur, poète, dramaturge, chansonnier, interprète, animateur, comédien et écrivain, il est reconnu à travers le monde pour ses œuvres qui traitent de courage, de liberté, de détermination et d'indépendance.</li> <li>- « Violon à vendre » est tiré d'<i>Adagio</i>, un recueil de textes publié en 1943. Ce recueil regroupe des contes qui avaient premièrement été écrits pour être lus à la radio.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<p>Discussion avec les élèves sur les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avez-vous un objet qui a beaucoup d'importance pour vous?</li> <li>- Qu'est-ce qui en fait un objet de valeur?</li> <li>- Accepteriez-vous de vous en séparer?</li> </ul>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

Tâches	Éléments de réponses
Ce conte a d'abord été écrit pour être lu à la radio. <b>Discuter des éléments</b> qui en font un bon texte pour la radio ou pour le théâtre. Stratégie suggérée : Trois élèves lisent le texte à haute voix, en prenant chacun un rôle (Hubert Thomas, Sarto Rochette, le narrateur).	Il y a seulement deux personnages. C'est surtout un dialogue. Le narrateur parle peu. Tout se passe dans un seul lieu.
<b>Discuter</b> du problème d'Hubert Thomas. Que veut-il faire au début de l'histoire, à la fin? <b>Expliquer pourquoi.</b>	<p>Hubert Thomas est atteint de rhumatisme. Ses doigts restent pliés. Il ne peut plus jouer du violon. Il n'a donc plus d'argent.</p> <p>Au début de l'histoire, il veut vendre son violon. À la fin, il décide de le garder.</p> <p>Il a entendu l'histoire de Sarto Rochette. Il a eu honte. Sarto ne s'est pas défait de son violon, même s'il ne pouvait plus en jouer. Son violon, c'était un ami qui ne l'avait pas déçu.</p>

## Tâches-type : Violon à vendre (suite)

Tâches (suite)	Éléments de réponses (suite)
<p><b>Relever les images, les sensations et les sentiments évoqués dans le texte.</b>            Pendant la lecture, demander aux élèves de faire au moins deux des quatre tâches qui suivent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faire un dessin ou des dessins (un croquis, quelque chose de simple) de ce que vous voyez lorsque vous entendez l’histoire;</li> <li>- relevez des mots et expressions de l’histoire qui « restent dans la tête » après la lecture;</li> <li>- relevez les sentiments des personnages de l’histoire;</li> <li>- relevez des mots de l’histoire qui font appel aux cinq sens : la vue, l’odorat, l’ouïe, le toucher, le goût.</li> </ul> <p>Ensuite, les élèves communiquent ce qu’ils ont vu, entendu, ressenti, etc.</p>	<p><b>Dessins</b>            Croquis variés (on peut s’attendre à voir la boutique, Thomas qui essaie de vendre son violon, les doigts pliés, les doigts qui manquent, le garçon qui joue du violon dans la petite salle du collège, le chien qui attaque, etc.)</p> <p><b>Des mots et expressions de l’histoire qui « restent dans la tête » après la lecture</b>            Réponses variées – voici un exemple :  <i>C’était un jour de pluie.</i>  <b>LUTHIER.</b>  <i>Je viens vous vendre mon violon.</i>  <i>Ma main ne va plus.</i>  <i>Gardez-le pareil.</i>  <i>Je ne veux plus le voir.</i>  <i>... un ami... seize ans de preuves...</i>  <i>J’ai besoin d’argent.</i>  <i>... je paralyse en montant la gamme... c’est fini.</i>  <i>... il... aperçut la main du vieux, à laquelle il manquait deux doigts.</i>  <i>Vous aussi?</i>  <i>Cet accident m’est arrivé à l’âge de seize ans;</i>  <i>j’avais une passion : la musique.</i>  <i>Mon rêve, mon seul, mon plus grand... être musicien.</i>  <i>je serrais mon violon dans mes bras, comme on tient un enfant.</i>  <i>... je faisais ma première apparition en public.</i>  <i>Dans la salle... aucun de mes parents n’était là. Dommage, parce que j’avais réussi mon concert...</i>  <i>... le violon résonnait clair et propre... les applaudissements... Continue, mon petit...</i>  <i>Ah, si maman avait été là! C’était mon seul regret. Tard dans la nuit...</i>  <i>J’étais jeune, heureux. ...et, soudain, wrang! ... tout tomba devant moi, net, comme le courant électrique qui manque soudainement...</i>  <i>Je me suis battu avec un chien...</i></p>

## Tâches-type : Violon à vendre (suite)

Tâches (suite)	Éléments de réponses (suite)
	<p><i>...de longues traînées de sang me suivaient dans la neige...</i>  <i>le chien... m'avait coupé deux doigts...</i>  <i>J'entends encore le son de la hache lorsque mon frère l'a tué le lendemain. J'ai joué une fois dans ma vie, en public.</i>  <i>Pas durant seize ans, ni avec succès et en faisant des disques...</i>  <i>Il revint avec une boîte, l'ouvrit précieusement. Non, monsieur Thomas, mon violon n'a jamais été à vendre.</i>  <i>C'est le seul ami qui ne m'a jamais déçu.</i>  <i>Le mien n'est plus à vendre, non plus.</i></p> <p><b>Sentiments dans l'histoire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Au début, monsieur Thomas est triste, découragé, déçu, malheureux... car il ne peut plus jouer et il a besoin d'argent. Il se croit fini.</li> <li>- Sarto est gentil, il semble le comprendre, il lui offre un conseil, mais Sarto a, lui aussi, eu un malheur.</li> <li>- Monsieur Thomas est patient. Il attend la fin de l'histoire. Il écoute attentivement.</li> <li>- Au début de son histoire, Sarto est heureux. Il a eu une belle jeunesse et il étudiait le violon. Le soir de son seul spectacle, il était très heureux. Son seul regret, c'est que sa mère n'était pas là. Pendant qu'il jouait, il était ému car le son du violon était beau. Après le goûter, lorsqu'il va atteler les chiens, tout change... Mais le violon est demeuré pour lui un ami qui ne l'a pas déçu. Il continue à aimer son violon et à le garder précieusement.</li> <li>- Hubert Thomas est un peu honteux mais il comprend. Il regrette d'avoir voulu vendre son violon.</li> </ul>

## Tâches-type : Violon à vendre (suite)

Tâches (suite)	Éléments de réponses (suite)
	<p><b>Des mots du texte qui font appel aux cinq sens</b>  Réponses variées – les élèves ne sont pas obligés de traiter de tous les sens – voici un exemple :</p> <p><b>La vue :</b>  <i>... mot peinturé en rouge : Luthier</i>  <i>... assis sur un petit banc, entouré de pots de colle, de scies, de rabots et d'instruments éventrés...</i>  <i>... clignant des yeux derrière ses grosses lunettes...</i>  <i>... des doigts qui restaient pliés...</i>  <i>... grimace de malheureux...</i>  <i>... poudrerie d'enfer...</i>  <i>... l'artiste fronça les sourcils...</i>  <i>... tout tomba devant moi, comme le courant électrique qui manque soudainement... ..longues traînées de sang...</i></p> <p><b>Le toucher :</b>  <i>... prit l'instrument... comme on soulève un malade</i>  <i>... il caressa de nouveau l'instrument...</i>  <i>... la rigueur des jours...</i>  <i>... l'âme à fleur de peau...</i>  <i>... il le coucha délicatement près d'Hubert...</i>  <i>... il frôla timidement les cordes du violon...</i>  <i>... il sortit en fermant la porte doucement...</i></p> <p><b>L'ouïe :</b>  <i>... en mettant du silence entre ses mots...</i>  <i>... le cœur qui me cognait...</i>  <i>... le violon résonnait clair et propre...</i>  <i>... les applaudissements, les appels...</i>  <i>... mon professeur qui pleurait...</i>  <i>... les hurlements dehors... je sifflais wrang!</i>  <i>... le son qu'a fait la hache...</i></p>

### Tâches-type : Violon à vendre (suite)

Tâches (suite)	Éléments de réponses (suite)
<p><b>Comparer</b> les deux personnages.</p>	<p><b>Ce qui est pareil</b> Ils ont tous les deux été musiciens (violonistes). Ils ne peuvent plus jouer à cause de leurs mains.</p> <p><b>Ce qui est différent</b> Sarto a joué une fois en public, Hubert a joué pendant seize ans.</p> <p>Sarto n'a pas eu de renommée. Hubert a connu le succès, il a enregistré des disques, fait des spectacles partout.</p> <p>Sarto a toujours gardé son violon précieusement. Hubert a voulu vendre son violon.</p>
<p><b>Réagir</b> à l'histoire. Qui avait raison : Sarto ou Hubert? Devrait-on garder les objets qu'on aime?</p>	<p>Toute réaction justifiée.</p>



## Tâches-type : Coup d'œil national : Méga-Concerts Live 8

<b>Titre :</b>	<b>Coup d'œil national : Méga-Concerts Live 8</b>
<b>Auteur :</b>	Michel Lavigne
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ce Coup d'œil national</i> a paru dans le journal <i>La Liberté</i> du 6 juillet 2005.</li> <li>- Live 8, le 2 juillet 2005, c'est dix méga-concerts sur quatre continents qui ont été vus et entendus à travers le monde via la télévision, la radio et Internet.</li> <li>- L'organisateur, Bob Geldof, voulait que ces spectacles soient un moyen de sensibiliser l'humanité à la pauvreté en Afrique. Le but de Geldof était aussi de convaincre les leaders des pays du G8 d'abolir la dette des pays africains et d'accroître leur aide à ce continent. Le sommet du G8 a eu lieu en juillet 2005.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<p>À partir d'une situation concrète, l'enseignant discute avec les élèves au sujet de l'aide qui est offerte aux gens qui sont dans le besoin. Par exemple, on peut demander aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qui est arrivé aux gens du Manitoba durant la dernière inondation?</li> <li>- Y avait-il des gens dans le besoin? De quoi avaient-ils besoin?</li> <li>- Quel était notre devoir envers eux? Avons-nous réussi à aider ceux qui étaient dans le besoin?</li> </ul>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

Tâches	Éléments de réponses
<b>Faire ressortir les éléments visuels</b> de l'illustration (Que voyez-vous dans l'image?)	<p>Deux pauvres (pas de chemise, linge déchiré, bol vide, yeux creux) reçoivent une boîte de disques compacts. La boîte vient d'un avion qui lance d'autres boîtes du haut des airs. Il y a un message de quelqu'un qui est dans l'avion : ... <i>si jamais vous avez besoin d'autres choses, gênez-vous pas!</i></p> <p>Les deux personnes au sol ne sont pas contentes du cadeau (regard tourné vers le ciel, visage triste qui regarde le disque compact).</p>

## Tâches-type : Coup d'œil national : Méga-Concerts Live 8 (suite)

Tâches (suite)	Éléments de réponses (suite)
Où est-ce que la scène se passe? <b>Quels sont les indices visuels</b> qui l'indiquent?	On est en Afrique : peaux et cheveux des personnes, Live 8 et dessin du continent africain sur la boîte.
<p><b>Expliquer le point de vue</b> des personnes sur le sol et le point de vue de la personne dans l'avion.</p> <p><b>Expliquer le point de vue de l'auteur.</b></p>	<p>La personne dans l'avion pense qu'elle fait du bien mais les personnes sur le sol sont déçues. Elles n'ont pas reçu ce qu'il leur fallait.</p> <p>Des fois, on pense faire le bien, mais le fait-on vraiment? Il y a une grande incompréhension entre les pays industrialisés et les pays en voie de développement.</p>
<b>Expliquer le rôle</b> de l'avion.	L'avion est loin. C'est un objet mécanique. On ne voit pas celui qui donne. Il n'y a pas de visage humain, pas de tentative pour avoir un vrai dialogue pour connaître les vrais besoins des Africains.

## Tâches-type : Lettre à la directrice au nom de tous les élèves

<b>Titre :</b>	<b>Lettre à la directrice au nom de tous les élèves</b>
<b>Auteur :</b>	Martine Cavanagh
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cette lettre est fictive. Elle a été tirée du livre <i>Stratégies pour écrire un texte d'opinion</i>, de Martine Cavanagh, publié par Chenelière Éducation en 2005.</li> <li>- Ce texte contient la structure « problème-solution ». Les élèves de la 8<sup>e</sup> année sont sensés pouvoir écrire de tels textes. Ainsi un travail de compréhension sur ce texte pourrait précéder un travail de rédaction.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<p>Discussion avec les élèves sur les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourquoi est-ce qu'on forme des comités à l'école?</li> <li>- Quand on veut réaliser un projet, quelles sont les étapes à suivre?</li> </ul>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

Tâches	Éléments de réponses
<p><b>Identifier</b> le projet des dix élèves.  <b>Expliquer pourquoi</b> ils veulent réaliser ce projet.</p>	<p>Le groupe veut fonder un comité de protection de l'environnement pour améliorer la qualité de l'environnement à l'école. S'ils veulent faire cela, c'est parce qu'ils ont remarqué qu'il y a un grave problème de déchets et de gaspillage à l'école.</p>
<p><b>Réagir à certains passages</b> du texte à partir d'expériences personnelles. Par exemple, est-ce que notre école a un problème semblable? Si oui, quelles solutions avons-nous mis en place?</p>	<p>Les réponses varieront.</p>

## Tâches-type : Lettre à la directrice au nom de tous les élèves (suite)

À l'aide d'un tableau, <b>identifier les problèmes, les solutions proposées et les résultats escomptés.</b>	<b>Problèmes</b>	<b>Solutions</b>	<b>Résultats</b>
Après avoir identifié les idées du Groupe Action Environnement, <b>réagir aux idées et proposer de nouvelles idées.</b>	Déchets et gaspillage à l'école : - dans la cour de l'école, on ne peut pas se promener sans marcher sur un paquet de bonbons ou une canette) - à la cafétéria, les poubelles sont remplies d'aliments à moitié mangés	Plusieurs solutions, entre autres : - mettre en place un système pour séparer les objets à la cafétéria - organiser une journée de l'environnement (concours de création artistique avec objets recyclés, rallye pour ramasser le plus de déchets possible)	Les élèves embarqueront et le comité sera efficace car : - le comité sera constitué d'élèves - on traitera de leurs problèmes - les solutions seront amusantes
Prolongement : <b>Rédiger une lettre</b> au directeur de l'école pour lui proposer un projet qui pourrait être réalisé dans votre école pour régler un problème que vous avez remarqué à l'école. Avant d'écrire la lettre : - Relever et noter la fonction des marqueurs de relations dans le texte du Groupe Action Environnement. - Étudier la structure d'un paragraphe. Repérer l'idée principale et les idées secondaires qui l'appuient.	Les élèves auront des réponses variées.  Les élèves écriront des lettres variées.		

## Tâches-type : La dernière classe

<b>Titre :</b>	<b>La dernière classe</b>
<b>Auteur :</b>	Alphonse Daudet
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Né en 1840, mort en 1897, Alphonse Daudet est un grand écrivain français dont les œuvres principales sont <i>Les lettres de mon moulin</i> (1866), <i>Le petit chose</i> (1868), <i>Les contes du lundi</i> (1873), <i>Numa Roumestan</i> (1881).</li> <li>- Le récit « La dernière classe » fait partie du recueil <i>Les contes du lundi</i>, publié en 1873. Ce récit fictif rappelle l'histoire de la France, pendant la guerre contre la Prusse (aujourd'hui l'Allemagne) dans les années 1870-1871.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	Discussion avec les élèves sur les questions suivantes : Comment vous sentiriez-vous si demain l'école française fermait ses portes? Si on vous empêchait de parler français?

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

Tâches	Éléments de réponses
<b>Discuter pourquoi</b> Franz était tenté de ne pas se rendre à l'école ce jour-là.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il avait peur d'être grondé par son professeur car il était en retard.</li> <li>- Il ne connaissait pas sa leçon sur les participes.</li> <li>- Il faisait beau.</li> <li>- Il voulait observer les Prussiens qui s'entraînaient derrière la scierie.</li> </ul>
<b>Relever les indices donnés par l'auteur</b> , au début de l'histoire, pour nous faire savoir qu'une mauvaise nouvelle attend Franz à l'école.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Franz a vu des gens devant le grillage aux affiches de la mairie. « <i>Depuis deux ans, c'est de là que sont venues toutes les mauvaises nouvelles ...</i> »</li> <li>- Le forgeron lui a dit de ne pas se dépêcher de se rendre à l'école.</li> </ul>

## Tâches-type : La dernière classe (suite)

<p><b>Comparer les deux descriptions</b> du début de la classe de monsieur Hamel, le professeur de Franz : ce que Franz vivait d'ordinaire et ce qu'il a vécu ce matin-là.</p>	<p>D'ordinaire, il y avait <i>un grand tapage</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les élèves ouvraient et fermaient leurs pupitres et répétaient leurs leçons très haut tous ensemble;</li> <li>- la grosse règle du maître tapait sur les tables.</li> </ul> <p>Ce matin-là, <i>tout était tranquille</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les camarades étaient <i>rangés à leurs places</i>;</li> <li>- <i>M. Hamel passait et repassait avec la terrible règle en fer sous le bras.</i></li> </ul>
<p><b>Quel est le lien</b> entre ces descriptions et la peur de Franz?</p>	<p>Franz avait pensé entrer dans la classe sans être vu à cause du tapage, mais dans le grand calme, il sera vu et il s'attend à être puni.</p>
<p><b>Quels sont les indices donnés par l'auteur</b> pour nous faire savoir que quelque chose hors de l'ordinaire se passe ce jour-là à l'école?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tout est tranquille.</li> <li>- M. Hamel n'est pas en colère. Il n'a pas grondé Franz pour son retard.</li> <li>- M. Hamel porte ses beaux habits.</li> <li>- Des gens du village sont assis au fond de la salle. Ces gens sont tristes.</li> <li>- Le vieux Hauser a apporté son vieil abécédaire.</li> </ul>
<p><b>Quelle est</b> la mauvaise nouvelle annoncée par le maître à ses élèves?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est la dernière fois que M. Hamel fera la classe. Le nouveau maître arrive demain.</li> <li>- Seul l'allemand sera enseigné dans l'école.</li> <li>- Aujourd'hui, c'est la dernière leçon de français des élèves.</li> </ul>
<p>M. Hamel reçoit Franz sans colère et avec douceur. <b>Quel est le lien</b> entre cette réception et l'annonce qu'il fait à la classe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comme M. Hamel part, il veut laisser un bon souvenir à ses élèves.</li> <li>- Le fait qu'il n'y aura plus de français enseigné dans les écoles de l'Alsace et de la Lorraine signifie que la France a perdu ces territoires à la Prusse (l'Allemagne). Cela rend M. Hamel triste et cela fait ressortir la tendresse et l'amour qu'il a pour ses élèves et pour la langue qu'il enseigne.</li> </ul>

## Tâches-type : La dernière classe (suite)

<p>Quel âge pourrait avoir Franz, le héros de l'histoire? <b>Relever des indices</b> que donne l'auteur pour nous dire à peu près l'âge de Franz.</p>	<p>C'est un enfant de l'école élémentaire, entre 8 et 12 ans. Indices : Il avait une leçon sur les participes. Il savait à peine écrire. Il aimait manquer ses classes pour courir les nids ou faire des glissades. M. Hamel l'appelle « Mon petit Franz » et il appelle tous les élèves « mes enfants ».</p>
<p><b>Relevez les sentiments</b> de Franz envers ses livres avant et après l'annonce de M. Hamel. <b>Expliquer pourquoi</b> il y a eu un changement de sentiments. Pourquoi ces mêmes livres lui paraissent maintenant comme <i>de vieux amis qui lui feraient beaucoup de peine à quitter</i>.</p>	<p>Avant l'annonce, les livres étaient <i>ennuyeux</i> et <i>lourds à porter</i>. Après, il les voit comme <i>de vieux amis qui lui feraient beaucoup de peine à quitter</i>. Avant l'annonce, il croyait avoir beaucoup de temps devant lui pour apprendre à lire et à écrire le français. Il voulait être un petit garçon qui s'amuse. Maintenant, il se rend compte qu'il a perdu quelque chose, peut-être pour toujours. Il vient de grandir, de comprendre quelque chose.</p>
<p><b>Réagir au message de ce texte en faisant des liens avec son vécu.</b> Réagir à la situation suivante : « S'il y avait un ordre du gouvernement du Manitoba de fermer les écoles françaises et de les remplacer par des écoles anglaises uniquement, ordre qui aurait comme résultat l'absence totale de l'enseignement du français, quelle serait votre réaction? Justifiez votre réponse. »</p>	
<p><b>Discuter</b> des conséquences d'une guerre.</p>	<p>Les conséquences d'une guerre :</p> <p>Perte de droits</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- langue</li> <li>- liberté</li> <li>- possessions</li> <li>- membres de famille</li> </ul> <p>Destruction du pays</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sol</li> <li>- maisons</li> <li>- entreprises</li> <li>- services</li> </ul>

## Tâches-type : La dernière classe (suite)

<p><b>Prolongement possible :</b> Faire des entrevues avec des adultes au sujet du droit de parler français. Discuter du rôle de l'école française de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM)</p> <p>Ressources possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- grands-parents</li><li>- parents</li><li>- membres de la DSFM</li><li>- anciens éducateurs, tels que Léo Robert</li></ul>	
<p><b>Prolongement possible :</b> Connaître l'histoire de l'éducation française au Manitoba pour acquérir une fierté pour la langue. Faire venir un invité tel que Léo Robert, membres du CJP, etc.</p>	
<p><b>Prolongement possible :</b> Rédiger une pièce de théâtre :</p> <p>Les jeunes peuvent écrire leur propre pièce pour présenter l'histoire de l'éducation française au Manitoba.</p>	

## Tâches-type : Lizzie Blakeston

<b>Titre :</b>	<b>Lizzie Blakeston</b>
<b>Auteur :</b>	Louis Hémon
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le célèbre auteur de <i>Maria Chapdelaine</i> est d'origine bretonne, étant né à Brest en 1880. En 1991, alors qu'il vit en Angleterre, il publie une série de récits dont « Lizzie Blakeston », dans <i>Nouvelles londoniennes</i>. Il émigre au Canada en 1911. Il meurt dans un accident de train en Ontario en 1913.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<p>Discussion sur les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faites-vous parfois des petits travaux pour lesquels on vous paie? Qu'est-ce que vous aimez faire avec cet argent? Partagez-vous cet argent avec vos frères et sœurs?</li> <li>- Comment est-ce que vous vous sentez quand on prend ce qui vous appartient?</li> <li>- Avez-vous déjà fait un travail difficile? Quels étaient vos sentiments par rapport à ce travail?</li> <li>- Avez-vous des rêves que vous voulez réaliser? Comment allez-vous les réaliser?</li> </ul>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

Tâches	Éléments de réponses
<p><b>Relever les images et les sentiments évoqués</b> dans le texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire trois ou quatre dessins de ce que vous voyez lorsque vous lisez l'histoire.</li> <li>- Faites la séquence des sentiments de la jeune Lizzie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exemples de dessins que les élèves pourraient faire : Lizzie qui touche son premier salaire, Lizzie qui remet l'argent à son père, Lizzie qui pleure comme un enfant fatigué, etc.</li> <li>- Les sentiments de Lizzie à travers le récit : satisfaction → soulagement → espoir → désappointement → peine → colère.</li> </ul>
<p><b>Identifier environ cinq évènements clés</b> du texte. (Dégager les informations essentielles.)</p>	<p>Exemple d'une réponse :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lizzie touche son premier salaire.</li> <li>2. Lizzie place deux demi-couronnes dans une main pour sa famille et trois shillings dans l'autre en rêvant à ce qu'elle fera avec cet argent.</li> <li>3. Lizzie remet tout l'argent à son père.</li> <li>4. Lizzie pleure doucement.</li> <li>5. Lizzie déclare qu'elle ne passera pas sa vie à cette usine.</li> </ol>

## Tâches-type : Lizzie Blakeston (suite)

<p><b>Discuter du point de vue</b> de Lizzie. Est-ce que Lizzie accepte son sort? <b>Expliquer pourquoi.</b></p>	<p>Oui ↪ Elle sait qu'elle devra sacrifier la majorité de son salaire à son père.          Oui ↪ Elle savait aussi qu'il serait inutile de résister.</p> <p>Non ↪ Elle ne voulait pas remettre tout l'argent à son père.          Non ↪ Elle rêve de façons à utiliser son argent.          Non ↪ Elle a beaucoup de peine.          Non ↪ <i>Leur sale usine! Faut pas qu'ils s'imaginent que je vais y rester toute ma vie.</i></p>
<p><b>Discuter du problème</b> de la pauvreté dans la famille. Demander aux élèves de proposer des solutions au problème de la pauvreté dans la famille de Lizzie.  <b>Réagir</b> à l'histoire. Êtes-vous d'accord avec les actions du père? D'après vous, qu'est-ce que le père de Lizzie aurait dû faire?</p>	<p>Les réponses varieront.</p>
<p><b>Prolongements possibles :</b></p> <p><b>Écrire un court texte</b> sur un des sujets suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Décrivez un événement dans votre vie où vous avez été déçu comme Lizzie.</li> <li>- Continuer l'histoire. Qu'est-ce qui va arriver à Lizzie? Que fera-t-elle maintenant?</li> </ul> <p><b>Faire une recherche</b> sur la révolution industrielle et son effet sur le noyau familial au début du vingtième siècle.</p> <p><b>Établir des liens entre</b> le texte « Lizzie Blakeston » et le texte « Jeans pas chers, bon affaire? »</p>	<p>Les réponses varieront.</p>

## Tâches-type : Notre Dame de Paris

<b>Titre :</b>	<b>Notre Dame de Paris</b> (extrait)
<b>Auteur :</b>	Victor Hugo
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écrivain, poète, dramaturge, politicien, Victor Hugo a vécu au 19<sup>e</sup> siècle. Il est un des grands auteurs français. Il a situé l'action de son roman <i>Notre Dame de Paris</i> au Moyen Âge.</li> <li>- Dans cet extrait, Esméralda se réveille dans la cathédrale et voit pour la première fois Quasimodo, celui qui vient de la sauver.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<p>Animer une discussion avec les élèves sur les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce que la beauté? La beauté physique? La beauté morale? Quels mots peut-on utiliser pour décrire la beauté?</li> <li>- Qu'est-ce que la laideur? La laideur physique? La laideur morale? Quels mots peut-on utiliser pour décrire la laideur?</li> <li>- La bonté, est-ce une qualité ou un défaut?</li> <li>- Avez-vous déjà sauvé quelqu'un? Quels étaient vos sentiments? Ceux de la personne que vous avez aidée?</li> </ul>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

Tâches	Éléments de réponses
<p><b>Dégager les idées importantes</b> du texte en <b>résumant</b> chacun des quatre paragraphes en quelques phrases.</p>	<p>1<sup>er</sup> paragraphe : Esméralda se réveille et, en voyant Quasimodo, elle referme aussitôt les yeux. Il essaie de la rassurer en disant qu'il va partir.</p> <p>2<sup>e</sup> paragraphe : Esméralda se lève et va vers Quasimodo, en lui disant de revenir. Il ne la comprend pas et croit qu'elle veut le chasser. Elle le prend par le bras. Il reste au seuil de sa cellule, n'osant entrer. Ils se regardent.</p> <p>3<sup>e</sup> paragraphe : Esméralda regarde les difformités de Quasimodo mais elle voit aussi sa tristesse et sa douceur. Il lui dit qu'il est sourd.</p> <p>4<sup>e</sup> paragraphe : Quasimodo se compare à Esméralda et se trouve monstrueux.</p>

## Tâches-type : Notre Dame de Paris (suite)

<p><b>Relever des mots du texte qui décrivent</b> Quasimodo : son physique, son caractère et ses sentiments.</p> <p>Qu'est-ce que ces mots nous disent au sujet de Quasimodo?</p>	<p>Entre autres, on peut relever les mots suivants :</p> <p>Physique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>masque de gnome</i></li> <li>- <i>borgne</i></li> <li>- <i>brèche-dent</i></li> <li>- <i>pauvre bossu</i></li> <li>- <i>genoux cagneux</i></li> <li>- <i>œil unique</i></li> </ul> <p>Caractère et sentiments</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>qui disait très doucement</i></li> <li>- <i>quelque chose de plus plaintif encore que ces paroles, c'était l'accent dont elles étaient prononcées</i></li> <li>- <i>attitude douloureuse et résignée</i></li> <li>- <i>tête baissée</i></li> <li>- <i>regard plein de désespoir</i></li> <li>- <i>sa face rayonna de joie et de tendresse</i></li> <li>- <i>tristesse et douceur</i></li> </ul> <p>Quasimodo est laid physiquement. Il en est conscient et cela le rend triste et résigné. Quasimodo est aussi bon et doux, mais il n'en est pas conscient.</p>
<p><b>Réagir aux différents points de vue dans le texte</b>, celui de Quasimodo, d'Esméralda, de l'auteur.</p> <p>Que pense Quasimodo de lui-même? Que pense Esméralda de Quasimodo? Que pense l'auteur de Quasimodo? Que pensez-vous de Quasimodo?</p>	<p>Quasimodo croit qu'il est un monstre.</p> <p>Esméralda voit la laideur physique de Quasimodo mais elle voit aussi sa tristesse et sa douceur. Elle a eu peur de lui mais a surmonté sa répugnance.</p> <p>L'auteur voit la laideur ainsi que la bonté et la tendresse de Quasimodo.</p> <p>Les réactions des élèves au personnage de Quasimodo seront variées.</p>
<p><b>Relever une des phrases du texte qui oppose</b> la beauté d'Esméralda à la laideur de Quasimodo.</p>	<p><i>Non, non, dit-il, le hibou n'entre pas dans le nid de l'alouette.</i></p> <p>Ou</p> <p><i>Tous deux restèrent quelques instants immobiles, considérant en silence, lui tant de grâce, elle tant de laideur.</i></p>

## Tâches-type : Notre Dame de Paris (suite)

<p>L'auteur utilise beaucoup de <b>contrastes</b> pour raconter cet épisode. <b>Relever des exemples.</b></p>	<p>Quelques exemples de contrastes dans le texte :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>En même temps que le soleil, elle vit à cette lucarne un objet qui l'effraya...</i></li><li>- <i>Une rude voix qui disait très doucement</i></li><li>- <i>... le hibou n'entre pas dans le nid de l'alouette.</i></li><li>- <i>Tous deux restèrent quelques instants immobiles, considérant en silence, lui tant de grâce, elle tant de laideur.</i></li><li>- <i>tristesse et douceur</i></li><li>- <i>se mit à sourire douloureusement</i></li><li>- <i>pauvre malheureux monstre que je suis</i></li><li>- <i>ce rire était ce qu'il y avait de plus déchirant au monde</i></li></ul>
---	--



## Tâches-type : L'auberge de l'ange gardien

<b>Titre :</b>	<b>L'auberge de l'ange gardien</b> (extrait)
<b>Auteur :</b>	Comtesse de Ségur
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet extrait est le début du roman <i>L'auberge de l'ange gardien</i>, écrit au 18<sup>e</sup> siècle par la comtesse de Ségur.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<p>Discussion sur les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle relation doit-il exister entre frères et sœurs? Quelle est la responsabilité des grands envers les plus petits? À quel âge devient-on responsable d'un petit frère ou d'une petite sœur?</li> <li>- Est-ce que la faim, la pauvreté existent dans notre monde en 2006? Que savez-vous de la pauvreté qui existait au 18<sup>e</sup> siècle. Que faisait-on à ceux qui ne pouvaient pas payer leurs dettes?</li> <li>- Avez-vous déjà eu faim, vraiment faim? Combien de temps avez-vous passé sans avoir mangé? Comment est-ce que vous vous êtes sentis?</li> </ul>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

Tâches	Éléments de réponses
<p><b>Dégager les éléments essentiels</b> du texte en <b>préparant une saynète ou en faisant une bande dessinée</b>. Penser aux aspects suivants :</p> <p>Qui sont les personnages? Où sont-ils? Que font-ils? Comment sont-ils habillés? Est-ce que tous parleront? Quelle est la relation entre les personnages? Y a-t-il des éléments difficiles à montrer sur la scène?</p>	<p>Les saynètes ou bandes dessinées des élèves varieront.</p>
<p><b>Comparer</b> Paul et Jacques.</p>	<p>Les comparaisons devraient faire ressortir ce qui est pareil et ce qui est différent.</p> <p>Ce qui est pareil :</p> <p>Ils sont frères, jeunes, sans parents et sans logis.</p> <p>Ce qui est différent :</p> <p>Paul, le plus jeune, a trois ans. Il n'a ni froid ni faim.</p> <p>Jacques, l'aînée, a six ans. Il s'occupe de Paul et il a faim et froid.</p>

## Tâches-type : L'auberge de l'ange gardien (suite)

<p><b>Comment sait-on</b> que Jacques s'occupe de son frère?</p>	<p>Paul est habillé plus chaudement. Il porte la veste de son grand frère. Il dort en souriant. Il a les joues rebondies. Le grand frère tient la main du plus petit pendant qu'ils dorment. Jacques demande au chien de se taire afin de ne pas réveiller Paul.</p>
<p>C'est seulement à la fin qu'on apprend que Jacques n'a pas mangé hier mais cela ne surprend pas. <b>Quels sont les indices dans le texte qui préparent</b> cette fin?</p>	<p>Quelques indices dans le texte sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>sa figure exprimait la souffrance, des larmes à demi séchées se voyaient encore sur ses petites joues amaigries</i></li> <li>- <i>le petit frère n'avait pas dû souffrir ni du froid ni de la faim comme son frère aîné</i></li> <li>- <i>Jacques se leva, chancelant et retomba à terre; de grosses larmes roulèrent de ses yeux, il se sentait faible et glacé, et il comprit que lui non plus ne pourrait pas marcher.</i></li> </ul>
<p><b>Expliquer pourquoi</b> le militaire ne peut apporter qu'une aide très limitée aux enfants ce jour-là. Que peut-il faire pour eux?</p>	<p>Il doit aller loin et il est à pied donc les enfants ne pourront pas le suivre, mais il peut les amener au village voisin et trouver quelqu'un qui en prendra soin jusqu'à son retour.</p>
<p><b>Réagir au texte.</b> Si cette histoire se passait de nos jours ici au Manitoba, qu'arriverait-il aux enfants? Si vous étiez à la place de Jacques, qu'est-ce que vous feriez?</p>	<p>Les réponses seront variées.</p>
<p><b>Imaginer le début de cette histoire.</b> Pourquoi les enfants sont-ils seuls? Pourquoi la mère est-elle morte? Pourquoi le père a-t-il été pris par les gendarmes?</p>	<p>Les réponses seront variées.</p>

## Tâches-type : Le gratte-mots : Débat face à face

<b>Titre :</b>	<b>Le gratte-mots : Débat face à face</b>
<b>Auteur :</b>	Marie Page
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Débat face à face » est extrait du roman <i>Le gratte-mots</i>, publié en 1992. Dans ce livre, les personnages principaux sont des élèves d'un secondaire au Québec. <i>Le gratte-mots</i>, c'est le nom de leur journal, et « Débat face à face » est un article publié dans ce journal scolaire.</li> <li>- L'auteure du roman était une enseignante au secondaire.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<p>Animer une discussion sur les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qu'un débat?</li> <li>- Où est-ce que vous vous situez face à la guerre? (Note : En 8<sup>e</sup> année, on peut faire un lien avec le Moyen Âge.)</li> <li>- Comment peut-on arriver à un monde meilleur?</li> </ul>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

Tâches	Éléments de réponses
<b>Identifier</b> le sujet du débat.	C'est un débat. L'auteur met en opposition ceux qui <i>plaident la cause pacifiste</i> et ceux qui <i>soutiennent que la guerre peut s'avérer nécessaire</i> .
<p><b>Expliquer</b> certains mots et expressions du texte en se servant du contexte, de la racine du mot, du préfixe ou d'un dictionnaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pacifiste</li> <li>- devenait trop véhément</li> <li>- mésestente</li> <li>- le mettre hors d'état de nuire</li> <li>- réactions primaires</li> <li>- piller ma maison</li> <li>- liquidés</li> <li>- tyrans</li> <li>- perpétuel</li> <li>- sans effusion de sang</li> <li>- goulag</li> <li>- une volonté sans faille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>pacifiste</i> : de la paix (racine du mot et le contexte)</li> <li>- <i>devenait trop véhément</i> : devenait agressif, violent (contexte ou dictionnaire)</li> <li>- <i>mésestente</i> : mauvaise entente (préfixe)</li> <li>- <i>le mettre hors d'état de nuire</i> : l'empêcher de faire du tort (contexte)</li> <li>- <i>réactions primaires</i> : la réaction des gens à courte vue (contexte); la première réaction (racine du mot)</li> <li>- <i>piller</i> : détruire, voler (contexte, dictionnaire)</li> <li>- <i>liquidés</i> : tués, éliminés (contexte)</li> <li>- <i>tyrans</i> : dictateurs (contexte)</li> <li>- <i>perpétuel</i> : sans fin, qui n'arrête pas (contexte ou dictionnaire)</li> <li>- <i>sans effusion de sang</i> : sans faire couler le sang, sans guerre (contexte)</li> <li>- <i>goulag</i> : camp de travail forcé (contexte et dictionnaire)</li> <li>- <i>une volonté sans faille</i> : une volonté sans défaut, forte, qui ne change pas sous pression (contexte et dictionnaire)</li> </ul>

## Tâches-type : Le gratte-mots : Débat face à face (suite)

<ul style="list-style-type: none"> <li>- sanctions diplomatiques et économiques</li> <li>- on sape leur pouvoir</li> <li>- résistance passive</li> <li>- désarroi d'autrui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>sanctions diplomatiques et économiques</i> : mesures prises contre un pays pour le punir ou pour le forcer à changer ses politiques, par exemple, ne pas acheter les produits qu'il exporte, ne pas voyager dans le pays, ne pas entretenir de liens qui permettraient au pays de se développer à l'extérieur de ses frontières, etc. (contexte et dictionnaire)</li> <li>- <i>on sape leur pouvoir</i> : on enlève, réduit leur pouvoir (contexte et dictionnaire)</li> <li>- <i>résistance passive</i> : résister sans faire la guerre, sans utiliser la force contre l'autre (contexte et dictionnaire)</li> <li>- <i>désarroi d'autrui</i> : désorganisation ou confusion de l'autre (contexte et dictionnaire); autre (racine)</li> </ul>
<p><b>Faire une recherche</b> (à la bibliothèque, dans Internet, etc.) afin de savoir à quoi renvoient ces expressions dans le texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>l'ONU</i></li> <li>- <i>l'Occident</i></li> <li>- <i>les pays de l'Europe de l'Est</i></li> </ul>	<p><i>ONU</i> : L'Organisation des Nations Unies (ONU) a été fondée le 24 octobre 1945 par 51 pays déterminés à préserver la paix grâce à la coopération internationale et à des mesures de sécurité collectives. L'ONU compte aujourd'hui 189 membres, c'est-à-dire la quasi-totalité des nations du monde.</p> <p><i>L'Occident</i> : L'occident sans majuscule, c'est l'ouest. Avec une majuscule, l'Occident désigne l'ensemble des pays de l'Europe de l'Ouest et de l'Amérique du Nord. Ces pays ont des liens au niveau culturel, économique et politique. Le Canada fait partie de l'Occident. C'est une façon artificielle de diviser le monde. Plusieurs pays de l'Occident sont parmi les plus riches du monde.</p> <p><i>Les pays de l'Europe de l'Est</i> : Bulgarie, Roumanie, Yougoslavie, Hongrie, République tchèque, Slovaquie, Pologne, ce sont des pays qui, après la 2<sup>e</sup> Guerre mondiale, ont été sous le contrôle de la Russie. Leurs gouvernements étaient communistes, alors que ceux de l'Europe de l'Ouest étaient capitalistes. Aujourd'hui, plusieurs de ces pays ont abandonné le communisme et ont développé des relations avec les pays de l'Ouest.</p>
<p><b>Préciser, par le biais d'une recherche</b> (à la bibliothèque, dans Internet, etc.), le rôle historique des personnes nommées par les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hitler</li> <li>- Staline</li> <li>- Gandhi</li> <li>- Dalai Lama</li> <li>- Lech Walesa</li> <li>- Mère Thérèse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Hitler Adolf (1889-1945)</b> : Homme politique allemand. Chef du parti nazi, il élabora une doctrine fondée sur un nationalisme agressif et l'affirmation de la supériorité de la race germanique. Arrivé au pouvoir en 1933, il déclencha la Seconde Guerre mondiale, affirmant ainsi sa volonté de venger l'Allemagne de la défaite de 1918 et de dominer l'Europe. Il organisa, d'abord en Allemagne, puis dans les pays conquis, la déportation et l'extermination des Juifs, des Tsiganes, des opposants politiques et des infirmes. Vaincu en 1945, il se suicida dans son bunker de Berlin. (Source : <i>Dictionnaire super Major</i>, Larousse, 1994.)</li> <li>- <b>Staline Joseph (1879-1953)</b> : Dirigeant de l'U.R.S.S. Après la mort de Lénine, Staline</li> </ul>

## Tâches-type : Le gratte-mots : Débat face à face (suite)

	<p>s'empara du pouvoir et fit de l'U.R.S.S. une dictature sanglante. Il fit déporter et massacrer ses ennemis politiques, et organisa une véritable idolâtrie autour de sa personne. Allié de Hitler jusqu'à ce que l'Allemagne envahisse l'U.R.S.S., il fit ensuite partie des vainqueurs de la Seconde Guerre mondiale. Les pays d'Europe centrale que son armée avait libérés du nazisme furent contraints d'adopter le régime communiste. Staline est responsable de la mort de millions de personnes en U.R.S.S. (Source : <i>Dictionnaire super Major</i>, Larousse, 1994.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Gandhi (1969-1948)</b> : Homme politique indien surnommé <i>le Mahatma</i>, c'est-à-dire « la Grande Âme ». Gandhi lutta pour l'indépendance de l'Inde, qui était alors une colonie anglaise. Son action politique, basée sur la non-violence, s'exprimait par le boycott de tout ce qui était anglais et par des manifestations pacifiques. Il voulait réconcilier les musulmans et les adeptes de l'hindouisme, et rêvait d'abolir la caste des <i>intouchables</i> (hommes exclus par leur naissance du reste de la société). Il mourut assassiné un an après la naissance de l'État indien. (Source : <i>Dictionnaire super Major</i>, Larousse, 1994.)</li> <li>- <b>Le Dalaï-Lama</b> : Le Dalaï-Lama est la manifestation du Bouddha de la Compassion qui a choisi de se réincarner pour servir l'humanité. Dalaï-Lama signifie <i>Océan de sagesse</i>. Tenzin Gyatso est le 14<sup>e</sup> Dalaï-Lama. Il est né le 6 juillet 1935, à Takhster, un petit village au nord-est du Tibet, dans une famille de petits paysans. Son peuple est sous la domination des Chinois. Le Dalaï-Lama vit en exil, en Inde. On surnomme le Dalaï-Lama <i>l'ambassadeur de la tolérance</i>. En effet, pour lui, toutes les religions sont nécessaires et si elles arrivent à coexister dans un respect mutuel, le résultat ne peut être que positif. Le Dalaï-Lama n'a jamais éprouvé de haine envers les Chinois. Il essaie de les comprendre et espère même, dans l'avenir, entretenir avec eux une relation basée sur l'amitié. (Source : sites Internet variés)</li> <li>- <b>Lech Walesa (1943 - )</b> : Homme d'état polonais (Popowo, 1943). Il est le principal leader des mouvements revendicatifs de 1980, qui ont abouti à la création du syndicat Solidarność (qu'il préside de 1981 à 1990). Arrêté en 1981, il est libéré en 1982. En décembre 1990, il est élu à la présidence de la République. (Prix Nobel de la paix 1983.) (Source : <i>Dictionnaire général pour la maîtrise de la langue française, la culture classique et contemporaine</i>, Larousse, Paris,</li> </ul>
--	--

## Tâches-type : Le gratte-mots : Débat face à face (suite)

<p><b>Dégager l'importance</b> de ces personnages pour appuyer un côté ou l'autre du débat.</p>	<p>1993.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Mère Thérèse (1914-1997)</b> : Agnes Gonsha Bajaxhiu, surnommée Mère Teresa, a choisi ce surnom en référence à sainte Thérèse de Lisieux. Cette religieuse indienne d'origine albanaise a reçu, en 1979, le prix Nobel de la paix pour avoir aidé les enfants abandonnés, leur avoir trouvé des parents, avoir visité les bidonvilles, fondé des écoles. Elle a parcouru environ 76 pays pour remplir sa mission d'aider les démunis et les malades. (Source : <a href="http://www.csdecou.qc.ca/filteau/france6/theresa.htm">http://www.csdecou.qc.ca/filteau/france6/theresa.htm</a>)</li> </ul> <p>Les élèves qui appuient le côté pacifiste utilisent Staline et Hitler comme des exemples de personnes qui n'ont pas aidé le monde à vivre en paix, qui ont contribué à la souffrance en faisant la guerre, en mettant des innocents dans des camps de concentration, etc. Par contre, Gandhi, le Dalai-Lama, Lech Walesa et Mère Thérèse sont cités comme des « modèles ». Comme dit Isabelle, il faut faire « appel aux sages de ce monde ».</p>
<p><b>Voir la structure de l'argumentation</b> à l'aide de surligneurs (surligner le nom des élèves qui sont en faveur de faire la guerre, en utilisant une couleur, et le nom des élèves qui sont contre, avec une autre couleur). Quel côté semble avoir plus à dire?</p> <p><b>Qu'est-ce que cela semble indiquer</b> au sujet de l'auteure Marie Page?</p> <p>Puisqu'il y a plus d'arguments contre la guerre, <b>expliquer pourquoi</b> il y a toujours la guerre.</p>	<p><b>En surlignant, on constate ces aspects de l'argumentation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sauf un moment où Isabelle parle après Aurélie, il y a alternance entre le côté « contre » et le côté « pour ». Serge commence le débat en parlant pour la nécessité de la guerre et Isabelle le termine en parlant contre la guerre.</li> <li>- Isabelle parle plus que les autres.</li> <li>- Le côté contre s'exprime davantage que le côté pour.</li> </ul> <p>On doit se rappeler que « Débat face à face » est l'extrait d'un roman et que les élèves sont une création littéraire. Si, en apparence, le débat expose les deux aspects de l'argumentation, en réalité <b>on peut déduire que l'auteure a un parti pris pour le côté contre la guerre</b>. Pour appuyer cette thèse on peut aussi regarder le genre d'arguments que chacun apporte. Le côté contre la guerre a fait plus de recherche, soulève plus de faits historiques, donne plus d'exemples. De plus, le premier argument de Serge est facilement défait par Isabelle, car il dit qu'il est contre la guerre même si elle est parfois nécessaire.</p> <p><b>Alors, pourquoi y a-t-il toujours la guerre?</b> Les réponses varieront. Serge nous donne par contre des indices : légitime défense, chefs d'états incompetents, désir de contrôler les autres...</p> <p>Cependant, le texte se tait sur une raison évoquée de plus en plus dans les médias : obtenir et contrôler les ressources d'un autre pays tel que le pétrole.</p>

## Tâches-type : Le gratte-mots : Débat face à face (suite)

Faire un tableau des arguments pour et contre la guerre.	<b>Pour</b>	<b>Contre</b>
	<p>Quand on se fait attaquer il faut se défendre</p>	<p>On peut se défendre sans utiliser les méthodes de l'agresseur. Il faut trouver d'autres façons de mettre fin aux activités des malfaiteurs. Exemples : Gandhi qui a libéré son peuple; l'Afrique du Sud, les pays de l'Europe de l'Est qui se libèrent pacifiquement; les sanctions diplomatiques et économiques, la résistance passive.</p>
	<p>Si quelqu'un attaque, il ne faut pas se laisser battre.</p> <p>Il ne s'agit pas d'individus mais de pays.</p>	<p>Si quelqu'un vient piller ma maison, je ne vais pas piller la sienne.</p> <p>Ce n'est pas le pays qui veut la guerre mais les dirigeants. Ceux qui décident ne risquent pas leur vie, ce sont des innocents qui meurent à cause de la folie de ceux qui sont au pouvoir.</p>
	<p>Il faut mettre les dirigeants dangereux hors d'état de nuire. Ils sont souvent prêts à faire n'importe quoi pour atteindre leur but, faire sauter la planète.</p>	<p>Première solution : Il y a la prévention. Il faut anticiper les dirigeants potentiellement dangereux. Il faut les opposer (sanctions diplomatiques et économiques). L'ONU doit mettre en place des moyens pour s'en débarrasser.</p> <p>Deuxième solution : Il faut faire appel aux gens raisonnables et sensés à l'intérieur même du pays.</p>
	<p>Dans une dictature, les gens sensés qui critiquent un gouvernement se font liquidés.</p>	<p>Il est préférable de mourir en défendant ses idées contre les tyrans. Si je me tais, les bombes des autres pays me tueront.</p>

## Tâches-type : Le gratte-mots : Débat face à face (suite)

	<p>La guerre c'est affreux, mais parfois on n'a pas le choix.</p> <p>On ne peut pas comparer les choux et les carottes : pour la drogue, l'alcool, l'individu contrôle sa vie, mais pour ce qui est de la guerre, d'autres interviennent.</p>	<p>Il faut être consistant : vous êtes contre la guerre, vous la faites malgré tout.</p> <p>Exemple : Si je suis contre la drogue, je ne me drogue pas...</p>
	<p>Dans la réalité, cela ne fonctionne pas comme vous le dites. L'histoire nous le montre.</p>	<p>L'histoire c'est un perpétuel recommencement d'erreurs.</p>
	<p>Il fallait se battre contre Hitler. Il ne fallait pas le laisser faire.</p>	<p>La guerre crée plus de problèmes qu'elle n'en résout. Exemple : On a fait la guerre contre Hitler mais on a créé d'autres problèmes (dictature subie par les pays de l'Europe de l'Est)</p>
	<p>Il y a des dirigeants qui ne comprennent que le langage de la force.</p>	<p>Il ne faut pas imiter le comportement des gens destructeurs mais il faut faire appel aux sages de ce monde.</p>
<p><b>Relevez la contradiction</b> dans l'argument de départ de Serge.</p>	<p>Face à l'argument de Serge (<i>la guerre c'est affreux mais parfois, on n'a pas le choix</i>), Isabelle lui dit : <i>Ce que je vous reproche, c'est que vous dites que vous êtes contre la guerre, mais vous êtes prêt à la faire malgré tout.</i></p>	
<p><b>Réagir aux deux points de vue</b>, celui des élèves qui sont pour la guerre et celui des élèves qui sont contre la guerre.</p>	<p>Les réponses varieront.</p>	

### Tâches-type : La mort imbécile

<b>Titre :</b>	<b>La mort imbécile</b>
<b>Auteur :</b>	Roch Carrier
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roch Carrier est né le 13 mai 1937, à Saint-Justine (Québec). Poète, conteur, romancier et dramaturge, il a plusieurs œuvres à son crédit. Il a reçu de nombreux prix et distinctions honorifiques dont, en 1992, le prix Stephen Leacock pour l'humour dans « Prières d'un enfant très très sage ». Il est aussi connu pour ses écrits en littérature de jeunesse, dont « Le chandail de hockey ».</li> <li>- Le récit « La mort imbécile » a été publié en 1983 dans <i>Les enfants du bonhomme dans la lune</i>. Dans ce récit, le père du narrateur est vendeur et il va rendre visite à ses clients. Il amène son fils pour qu'il « voit la vie ».</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	Animer une discussion au sujet de « la mort imbécile » et des accidents. Parler des registres de la langue française.

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

Tâches	Éléments de réponses
<b>Monter une saynète</b> à partir du texte.	Les saynètes varieront.
<b>Réagir au début de l'histoire.</b> Où est-ce que le récit commence réellement? Quelle partie de l'histoire pourrait-on enlever? <b>Expliquer à quoi sert ce début.</b> Qu'est-ce que ce début vous a donné?	Les réponses varieront. Par exemple, on peut enlever une partie du début. Le récit commence à « <i>Ce jour-là, mon père s'arrêta...</i> ». Cependant, le début donne le contexte : le narrateur raconte un événement de son enfance. Il partait avec son père dans leur Ford pour aller visiter des familles pauvres en campagne. C'était pour « voir la vie ». Au début, c'est l'homme riche qui arrive vers un plus pauvre. Dans le récit, il y aura un changement de pouvoir.

## Tâches-type : La mort imbécile (suite)

<p><b>Relever des phrases</b> qui montrent la peur du père et du fils.</p>	<p>Le père</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Attention, Philémon... tu vas me faire peur.</i></li> <li>- <i>Mon père recula de quelques pas vers l'auto.</i></li> <li>- <i>Philémon, j'ai peur de ça...</i></li> <li>- <i>Philémon, ordonna mon père d'une voix sèche, baisse ça! I' peut être chargé.</i></li> <li>- <i>Mon père s'efforça de s'enfuir...</i></li> <li>- <i>J'ai les jambes coupées.</i></li> <li>- <i>Mon père tomba à genoux.</i></li> <li>- <i>Philémon, dit mon père en pleurant, j' prie l'bon Dieu de pas te laisser tirer.</i></li> <li>- <i>Philémon, j'veux pas que mon garçon me voit mourir.</i></li> <li>- <i>Non, criait mon père, non, NON.</i></li> </ul> <p>Le fils</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>J'avais aussi, sur la banquette d'auto, les mains croisées.</i></li> <li>- <i>Moi, j'essayais de glisser sur la banquette pour ne plus rien voir.</i></li> <li>- <i>J'étais paralysé comme mon père.</i></li> </ul>
<p><b>Comparer les réactions</b> de Georges et de Philémon. Expliquer leurs réactions.</p>	<p>Pendant que Philémon braque le fusil sur le père :</p> <p>Philémon pense que c'est une blague. Il n'a aucune peur. Pour lui, le danger n'existe pas. Plus Georges a peur, plus Philémon rit.</p> <p>Georges a de plus en plus peur. Il ne trouve pas cela drôle. Il voit le danger et il n'a pas envie de mourir. Il ne veut pas que son fils le voie mourir.</p> <p>Une fois que Philémon a déchargé la carabine, les rôles se renversent :</p> <p>Philémon est affolé. C'est comme s'il avait tué Georges. Il constate qu'il aurait pu tuer Georges.</p> <p>Georges est heureux d'être en vie. Il se met à blaguer. <i>Philémon, aie pas peur comme ça.</i></p>
<p><b>Relever les indices</b> qui nous montrent que Georges n'est pas mort.</p>	<p><i>Mon père se releva lentement en secouant l'herbe de son costume.</i></p> <p><i>Mon père se pencha, ramassa la carabine et la tendit à l'homme.</i></p> <p><i>-Philémon, aie pas peur comme ça.</i></p>

## Tâches-type : La mort imbécile (suite)

	<i>Et à moi il dit : Viens-t'en mon garçon, la journée va être plus belle que j'pensais...</i>
<b>Repérer les passages qui peuvent porter à confusion.</b>	<i>Je l'ai tué, criait l'homme, j'ai tué Georges. Je l'ai tué!</i>
<b>Pourquoi</b> le père dit-il que la journée sera belle?	Il aurait pu mourir. Il est heureux de vivre.
<b>Quelle est la morale de cette histoire?</b> Qu'est-ce que la mort imbécile?	Il ne faut jamais blaguer quand on a un fusil dans les mains. La mort imbécile, c'est celle qui ne devrait pas avoir lieu, celle qui arrive quand on ne l'attend pas, quand on aurait pu l'empêcher, quand il y a accident.



## Tâches-type : Le comte de Monte-Cristo

<b>Titre :</b>	<b>Le comte de Monte-Cristo (extrait)</b>
<b>Auteur :</b>	Alexandre Dumas
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alexandre Dumas est né le 24 juillet 1802, en France.</li> <li>- D'où vient son célèbre roman <i>Le comte de Monte-Cristo</i>? Un jour, il lit un fait divers rédigé en trois pages, et il en fait un roman de huit volumes. Ce tour de force est dû à une puissance d'invention extraordinaire.</li> <li>- Il est aussi l'auteur des <i>Trois mousquetaires</i>.</li> <li>- L'extrait du Comte de Monte-Cristo raconte l'histoire d'Edmond Dantès, prisonnier au château d'If, qui prend la place d'un mort afin de s'évader.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<p>Avant la lecture de l'extrait, faire les activités suivantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situer l'île d'If sur une carte géographique (voir des images sur Internet). Discuter des avantages qu'une île offre comme emplacement de prison. Comparer la prison du château de l'île d'If à d'autres prisons plus modernes : Alcatraz, l'île de Robben, l'île d'Ellis.</li> <li>- Inventer l'histoire d'un prisonnier qui veut s'évader. Quelles sont les raisons pour lesquelles il voudrait s'évader? Comment s'y prend-il? Quels sont les sentiments du prisonnier pendant qu'il s'évade? Réussit-il?</li> </ul>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

Tâches	Éléments de réponses
<p><b>Définir les mots du texte</b> en développant un mini-lexique qui peut servir à élaborer un mots-croisés.</p> <p><b>Relever les mots qui décrivent les sentiments</b> de Dantès quand il est dans le sac.</p>	<p>Les réponses varieront.</p> <p>Exemple de mots qui décrivent les sentiments de Dantès :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ...<i>les angoisses de Dantès commencèrent véritablement.</i></li> <li>- <i>Sa main, appuyée sur son cœur, essayant d'en comprimer les battements, tandis que de l'autre, il essuyait la sueur de son front qui ruisselait le long de ses tempes.</i></li> <li>- <i>Des frissons lui couraient par tout le corps et lui serraient le cœur comme dans un étau glacé.</i></li> </ul>

## Tâches-type : Le comte de Monte-Cristo (suite)

	<p><i>Il rappela tout son courage, retenant son haleine; heureux s'il eût pu retenir en même temps et comme elle les pulsations de ses artères.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ce fut une sensation subite, pleine à la fois de délices et d'angoisses.</i></li> <li>- <i>...traversant les airs comme un oiseau blessé, tombant toujours avec une épouvante qui lui glaçait le cœur.</i></li> </ul>
<p><b>Étudier la structure narrative de l'extrait</b> en le transformant en saynète.</p>	<p>Les saynètes varieront.</p>
<p><b>Étudier le texte pour voir comment on écrit un texte.</b> Étudier les temps verbaux du texte pour mieux saisir le déroulement du récit.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformation du texte à un autre temps verbal (par exemple, utilisation du passé composé au lieu du passé simple) afin de noter les effets de ce temps verbal sur le lecteur.</li> </ul>	<p>Les réponses varieront. Certains verront que le passé simple allège la lecture puisque c'est le temps qu'ils ont l'habitude de voir dans les récits littéraires. D'autres verront que le passé composé donne l'impression que l'événement s'est produit récemment.</p>
<p><b>Prolongements possibles :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Visionner <i>Le comte de Monte-Cristo</i> (2002) afin de <b>comparer le texte à ce qui se passe à l'écran</b>. Il est possible de visionner seulement la scène en question ou le film en entier. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparer les deux genres (le livre et l'écran) afin de relever leurs forces ainsi que leurs faiblesses.</li> <li>• Créer un diagramme de Venn qui compare l'extrait du film avec l'extrait du texte.</li> </ul> </li> <li>2. Lire le roman <i>Le comte de Monte-Cristo</i>. <b>Comparer</b> ce qu'une lecture de l'extrait nous dit au sujet de Dantès et ce que le roman nous dirait. Par exemple, est-ce que l'extrait nous dit que Dantès est innocent?</li> <li>3. <b>Discuter et faire une recherche</b> au sujet des personnes faussement accusées et emprisonnées : David Milgard, Guy Paul Morin.</li> </ol>	

## Tâches-type : Le puits de Dunrea

<b>Titre :</b>	<b>Le puits de Dunrea</b> (extrait)
<b>Auteur :</b>	Gabrielle Roy
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gabrielle Roy, auteure franco-manitobaine de renommée internationale, a gagné le prix du Gouverneur général pour le roman <i>Rue Deschambault</i>.</li> <li>- « Le puits de Dunrea » se trouve dans <i>Rue Deschambault</i>. Dans cette histoire, le père doit affronter un feu de prairie.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<p>Animer une discussion sur les thèmes suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels sont vos sentiments devant le danger? Pourquoi?</li> <li>- Quels sont les liens entre vous et votre famille, la nature, les animaux? Et si votre famille, la nature ou un animal que vous aimiez étaient en danger, quels seraient vos sentiments?</li> <li>- « Le feu commençait à ramper... » Imaginez la suite.</li> </ul>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

<p>Invertissons les rôles. <b>Poser des questions</b> qui permettraient de dégager les idées essentielles de ce texte.</p>	<p>Les élèves pourraient poser des questions telles que :</p> <p>Qui est Dolly?          Quel est le danger que le père et Dolly doivent affronter?          Pourquoi le père veut-il que Dolly parte?          Pourquoi le père se réfugie-t-il dans le puits?          Pourquoi Dolly ne veut-elle pas partir?          Qu'est-ce qui arrive à Dolly?          Quels sont les sentiments du père quand il est dans le puits?          Que vient faire l'image d'Agnès dans l'histoire?</p>
<p><b>Comparer le traitement</b> qu'on fait de la mort dans ce texte à celui qu'on fait de la mort dans « La mort imbécile ».</p>	<p>Le point de vue des auteurs est différent. Si la mort est effrayante dans les deux textes, l'auteur de « La mort imbécile » traite le sujet avec humour. Dans « Le puits de Dunrea », tout est dramatique. Dans ce texte, il y a tragédie, car Dolly est morte, la prairie a été détruite par le feu et le père s'est cru mort quand il était dans le puits.</p>

## Tâches-type : Le puits de Dunrea (suite)

<p><b>Relever les indices qui révèlent</b> les liens d'affection qui unissent le cheval et le père.</p>	<p>Le père dit au cheval de partir, car il sait que Dolly pourrait être épargnée, mais la douce et obéissante Dolly ne l'écoute pas et reste près de lui.</p>
<p><b>Expliquer pourquoi</b> Dolly hennit « de reproche ».</p>	<p>Dolly ne comprend pas pourquoi le père la frappe aux yeux, à l'endroit le plus sensible. Qu'a-t-elle fait de mal?</p>
<p><b>Expliquer pourquoi</b> la phrase suivante est si terrible : <i>Papa commença de sentir une odeur de chair brûlée.</i></p>	<p>On sait que Dolly est en train de mourir et qu'elle souffre. Gabrielle Roy nous fait imaginer et presque sentir l'odeur.</p>
<p><b>Quel lien y a-t-il entre</b> <i>l'enfant têtue qui restait au coin de la rue</i> et un autre personnage du texte?</p>	<p>L'autre personnage, c'est la fidèle Dolly qui, elle aussi, s'est montrée têtue en demeurant près du père.</p>
<p><b>Relever une phrase</b> qui montre que le père accepte la mort.</p>	<p><i>Ne comprends-tu pas : être mort, c'est ne plus avoir de soucis, enfin!</i></p>
<p><b>Expliquer</b> ce qui ramène le père à la vie.</p>	<p>C'est l'amour qu'il a pour Agnès et aussi le son de sa propre voix qui lui fait faire <i>un effort démesuré pour s'attacher avec la corde aux parois du puits.</i></p>
<p><b>Réagir aux sentiments</b> du père dans le puits et le lendemain matin.</p>	<p>Les réponses varieront.</p>

## Tâches-type : Rescapés du désert

<b>Titre :</b>	<b>Rescapés du désert</b>
<b>Auteur :</b>	Inconnu
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet article de revue a été publié dans <i>Les Débrouillards</i> en 1998.</li> <li>- L'article suit la structure de texte « problème-solution ».</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<p>Utiliser l'illustration pour susciter la discussion.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demander aux élèves de situer le Mali.</li> <li>- Quels genres de problèmes pourrions-nous avoir si nous restions au Mali?</li> <li>- Pensez-vous que les arbres sont importants pour les gens du Mali comme pour nous au Canada?</li> </ul> <p><i>ou</i></p> <p>Inciter les élèves à faire une recherche sur le Mali.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Où est le Mali?</li> <li>- Quelles sont les ressources du Mali : est-ce qu'il y a de l'eau potable? de l'agriculture, etc.</li> </ul> <p>Voici un site Web qui pourrait être utile :</p> <p><a href="http://www.sagatours.com/au_mali.html">www.sagatours.com/au_mali.html</a></p>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

Tâches	Éléments de réponses
<p><b>Faire trouver à partir du contexte ou en utilisant un dictionnaire le sens des expressions suivantes :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Harmattan</li> <li>2. Terre <u>aride</u></li> <li>3. Terres <u>fertiles</u></li> <li>4. Les jeunes <u>rôniers</u></li> <li>5. Pépinière</li> <li>6. Le vent tourne</li> <li>7. Arbres sauveurs (pour les arbres sauveurs, faire le lien avec le programme de science de la nature en 8<sup>e</sup> année : le système hydrographique et l'érosion)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Harmattan : vent sec du désert</li> <li>2. Terre <u>aride</u> : terre qui ne produit aucune végétation, faute d'humidité</li> <li>3. Terres <u>fertiles</u> : terres qui produisent beaucoup de végétation utile</li> <li>4. Les jeunes <u>rôniers</u> : arbre au long tronc</li> <li>5. Pépinière : terrain où l'on fait pousser de jeunes végétaux destinés à être repiqués</li> <li>6. Le vent tourne : le vent change de direction</li> <li>7. Arbres sauveurs : arbres qui permettent la survie du peuple malien</li> </ol>

## Tâches-type : Rescapés du désert (suite)

<p><b>Faire ressortir la structure du texte :</b>          Quel était le problème?          Quelle est la solution?          Quel est le résultat?</p>	<p>Le problème : À cause du vent, la terre fertile s'envole et plus rien ne pousse.</p> <p>La solution : Les paysans ont planté des arbres parce que le feuillage ralentit les grands vents et les racines retiennent la terre et drainent les eaux de pluie.</p> <p>Le résultat : Le village est en train de reverdir.</p>
<p><b>Comparer ce texte à « Coup d'œil national : Méga-Concerts Live 8. »</b> Est-ce que les solutions proposées et les résultats sont les mêmes? <b>Réagir</b> aux solutions dans les deux textes.</p>	<p>Les solutions et résultats sont différents.</p> <p>Dans « Coup d'œil national : Méga-Concerts Live 8. », on ne comprend pas le problème réel, on impose une solution et le résultat est nul.</p> <p>Dans ce texte, c'est l'histoire du succès. Le problème a été clairement défini et une vraie solution a été apportée.</p>
<p><b>Relever le nom</b> de l'organisme qui a aidé le village de Souleymane. <b>Réagir au texte :</b> Quel rôle voulez-vous que le Canada joue auprès des pays en voie de développement? Trouver d'autres organismes qui viennent en aide aux pays défavorisés.</p>	<p>Le village de Souleymane a été aidé grâce à un organisme de coopération internationale de Sherbrooke (Québec).</p> <p>Les réactions des élèves par rapport au rôle que devrait jouer le Canada varieront.</p> <p>D'autres organismes qui viennent en aide :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Développement et Paix</li> <li>- Croix-rouge/Croissant-rouge</li> <li>- Organismes religieux tels que ceux dirigés par les Musulmans, les Mennonites, etc.</li> <li>- Unicef</li> <li>- autres</li> </ul>

## Tâches-type : Rescapés du désert (suite)

<p><b>Prolongement possible :</b> Créer un tableau comparatif entre le Mali et le Canada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construction de maison</li> <li>- Eau potable</li> <li>- Ressources premières</li> <li>- Relief (géographie, superficie)</li> <li>- Température</li> <li>- École</li> <li>- Revenu annuel</li> <li>- Climat</li> </ul>	Tableau comparatif	
	Mali	Canada
<p><b>Prolongement possible :</b> L'harmattan est un vent sec du désert mais au Canada avons-nous des vents du même genre. Quel genre de vent avons-nous?</p>		
<p><b>Prolongement possible :</b> Écrire une lettre à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un organisme</li> <li>- au gouvernement</li> <li>- à un missionnaire que l'on connaît</li> </ul> <p>Questions à poser :</p> <p>Qu'est-ce qu'ils font? Où va l'argent? Quel pourcentage se rend vraiment aux gens du tiers-monde?</p>		



### Tâches-type : Vous connaissez la dernière?

<b>Titre :</b>	<b>Vous connaissez la dernière?</b>
<b>Auteurs :</b>	Christelle Pangrazzi (texte) et Gerald Guerlais (illustration)
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet article a paru dans la revue <i>Géo Ado</i> en novembre 2004.</li> <li>- <i>Géo Ado</i> est une revue publiée en France et destinée aux adolescents.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<p>L'enseignant peut utiliser l'illustration pour susciter la discussion.</p> <p>On peut demander aux élèves s'ils savent ce que c'est qu'une légende urbaine.</p> <p>En utilisant le sous-titre, on peut faire dégager le sens du titre : « Vous connaissez la dernière? »</p> <p>On peut demander aux élèves comment ils font pour discerner le vrai du faux.</p>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

<b>Tâches</b>	<b>Éléments de réponses</b>
<b>Trouver</b> d'autres légendes urbaines et <b>dire pourquoi</b> elles sont fausses.	Réponses variées. Utiliser le texte « Comment détecter les mensonges » au bas de la page, à droite.
<b>Discuter de l'importance</b> du Web pour propager des légendes urbaines.	Le Web est facile d'accès. Avec un clic, on peut envoyer instantanément le message à beaucoup de monde. Autrefois, les légendes urbaines circulaient plus lentement.
<b>Expliquer le jeu de mot</b> dans « le Web sera un jour vraiment net ».	Le mot « net » veut dire « Internet » mais aussi « propre ».
<b>Discuter afin de voir que</b> les légendes urbaines, mêmes si elles sont fausses, transmettent souvent une leçon. Par exemple, pourquoi aurait-on commencé la légende des alligators dans les égouts? la légende du chaton dans les micro-ondes?	<p>On voulait que les gens cessent d'acheter de petites bêtes qu'ils allaient ensuite jeter dans les égouts.</p> <p>Quant les micro-ondes sont sortis, la technologie était nouvelle. Donc, on voulait que les gens fassent attention à ce qu'ils y mettaient.</p>

## Tâches-type : Vous connaissez la dernière? (suite)

Tâches (suite)	Éléments de réponses (suite)
<p><b>Trouver à partir du contexte</b> le sens des mots suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mygales</li> <li>- le bouche à oreille</li> <li>- balivernes</li> </ul>	<p>Mygales : <i>En arrosant un yucca, une femme s'est aperçue que la plante frémissait. Intriguée, elle a soulevé quelques feuilles et poussé un cri d'horreur. Des mygales s'étaient réfugiées dans le tronc.</i> D'après ce contexte, il se peut que les mygales soient de petites bêtes ou des insectes peu appréciés. En effet, la mygale est une grande araignée qui vit dans les régions chaudes et dont la morsure est douloureuse.</p> <p>Bouche à oreille : <i>Autrement dit, des rumeurs qui se propagent par le bouche-à-oreille.</i> D'après ce contexte, on peut comprendre que les rumeurs se répandent lorsqu'elles sont racontées par une personne à une autre personne.</p> <p>Balivernes : <i>Après tout, ces balivernes ne font de mal à personne.</i> Dans ce contexte, balivernes prend le sens de quelque chose d'inoffensif, de peu d'importance.</p>
<p><b>Quel est le point de vue</b> de l'auteure face aux légendes urbaines? <b>Comparer votre point de vue</b> à celui de l'auteure.</p>	<p>Même si l'auteure semble défendre les légendes urbaines en nous disant qu'elles sont des histoires qui présentent <i>une morale</i>, elle nous dit aussi qu'elles ont de <i>faux airs de vérité</i> et qu'elles peuvent parvenir à <i>nous faire croire n'importe quoi</i>. L'auteure pense que les légendes urbaines peuvent faire du tort : elle cite le cas de la salle de cinéma qui s'est vidée à la suite d'un courriel alarmiste. Elle termine en disant de jeter <i>ce genre de mail à la poubelle</i> afin que le Web soit <i>vraiment net</i>.</p>

## Tâches-type : Vous connaissez la dernière? (suite)

Tâches (suite)	Éléments de réponses (suite)
<b>Écrire</b> de nouvelles légendes urbaines.	Les réponses varieront.
<b>Relever</b> les mots que l’auteure utilise dans le texte pour accrocher ses lecteurs.	<p>Utilisation du « vous » et du « nous » dans le texte.</p> <p>Utilisation de l’impératif.</p> <p>Utilisation de phrases interrogatives et exclamatives.</p> <p>Utilisation de phrases nominales.</p> <p>Utilisation de notes explicatives.</p> <p>Voici quelques exemples :</p> <p><i>Connaissez-vous la dernière?</i></p> <p><i>Mais comment démêler le vrai du faux?</i></p> <p><i>Quelle horreur!</i></p> <p><i>Incroyable? Mais faux. Complètement faux.</i></p> <p><i>Écoutez plutôt.</i></p> <p><i>Avec ses faux airs de vérité, la rumeur parvient à nous faire croire n’importe quoi.</i></p>



## Tâches-type : Pas un jeu!

<b>Titre :</b>	<b>Pas un jeu!</b>
<b>Auteur :</b>	Inconnu
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet article de journal a été publié dans <i>Le Journal des jeunes</i> en avril 2004.</li> <li>- <i>Le Journal des jeunes</i> est publié à Saint-Boniface (Manitoba).</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	Avant la lecture, discuter avec les élèves sur le sujet suivant : « Les jeux vidéo sont-ils violents? » Est-ce un problème? Lire avec eux le texte à la droite du titre « Pas un jeu! » Se servir des questions dans ce paragraphe pour animer la discussion.

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

Tâches	Éléments de réponses
<p>La lecture de l'ensemble de cette page de journal se fera par étapes. <b>Lire</b> : « Entre nous, Moi, j'ai peur »</p> <p><b>Réagir</b> à la question suivante : Est-ce que les adultes ou les parents ont raison de s'inquiéter de leur enfant qui joue des jeux violents?</p> <p>Aspects qu'on peut ajouter à la discussion :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- On peut jouer des jeux par l'entremise du téléphone. On peut jouer des jeux dans Internet contre d'autres jeunes. Comment allons-nous assumer notre responsabilité face à l'utilisation de la technologie?</li> </ul>	<p>Les réactions varieront.</p>
<p><b>Lire</b> : « Ce qu'en pensent les chercheurs »</p> <p><b>Dégager l'idée essentielle</b> : Que démontre l'étude?</p> <p><b>Réagir à la question suivante</b> : Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour s'assurer de ne pas devenir violent?</p>	<p>L'étude démontre que les jeux sont violents.</p> <p>Les réactions varieront, par exemple, « Choisir des jeux non violents mais intéressants, tels que... »</p>

## Tâches-type : Pas un jeu! (suite)

<p><b>Discuter</b> des questions suivantes :</p> <p>Comme futurs parents, comment allez-vous aider vos enfants à éviter de jouer des jeux violents ou de visionner des films violents?</p> <p>Comment est-ce que jouer des jeux peut nous affecter? Comment réagissez-vous lorsque vous jouez des jeux violents?</p>	<p>Les réactions varieront, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visionner les films avec nos enfants.</li> <li>- Jouer des jeux vidéos avec nos enfants.</li> <li>- S’assurer de lire les avis sur l’âge du public ciblé par le jeu.</li> </ul> <p>Les réactions varieront, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parle tout fort (seul)</li> <li>- Réaction physique</li> <li>- Risque de se disputer</li> <li>- Ne plus avoir d’empathie pour les autres</li> <li>- Moins de patience</li> </ul>
<p><b>Lire</b> : « Des solutions S.V.P. »</p> <p><b>Réagir</b> aux solutions offertes par le texte.  <b>Comparer</b> la solution des élèves avec les solutions du texte.</p>	<p>Les réactions varieront.</p>
<p><b>Prolongement possible :</b>  <b>Faire un sondage</b> dans l’école au sujet des jeux vidéo.</p> <p>Les élèves composent une variété de questions, telles que :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quels jeux vidéo est-ce que tu aimes jouer? Nommer des jeux violents.</li> <li>2. Nommer des jeux non violents</li> <li>3. Combien souvent jouez-vous? <ul style="list-style-type: none"> <li>- jours par semaine</li> <li>- heures par semaine</li> </ul> </li> <li>4. Est-ce que tes parents s’assoient avec toi lorsque tu joues? Oui ou non. Est-ce que tes parents connaissent vraiment le contenu de tes jeux? Oui ou non?</li> <li>5. Est-ce que tu as des réactions suite à ce que tu joues : <ul style="list-style-type: none"> <li>- frustration</li> <li>- agression</li> <li>- rêve</li> <li>- autre</li> </ul> </li> </ol> <p>Les élèves font l’analyse des données et écrivent ensuite un article dans le journal de l’école au sujet de leurs données pour sensibiliser les parents.</p>	

## Tâches-type : Jeans pas chers, bonne affaire?

<b>Titre :</b>	<b>Jeans pas chers, bonne affaire?</b>
<b>Auteurs :</b>	Johanne Lauzon (texte) et Jacques Goldstyn (illustration)
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet article a été publié dans la revue <i>Les Débrouillards</i> en novembre 2004.</li> <li>- Il expose un problème pour lequel il n'y a pas de solution présentement.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discuter avec les élèves au sujet des aubaines et des magasins qui vendent les produits à bas prix. Cibler les avantages pour les consommateurs et les entreprises.</li> <li>- Demander aux élèves de réagir au titre « Jeans pas chers, bonne affaire? »</li> <li>- Situer le Vietnam ainsi que Hô Chi Minh-Ville sur la carte géographique.</li> </ul>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

Tâches	Éléments de réponses
<b>Distinguer les faits des opinions</b> dans le texte.	<p>Les faits se trouvent surtout dans la première partie du texte, là où l'on <i>décrit le problème</i> ou la situation de Hung et de sa mère, Thuy. Quelques exemples de faits sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hung ne voit plus sa mère depuis qu'elle travaille dans une manufacture de vêtements.</i></li> <li>- <i>Elle a très faim, mais elle n'a pas le temps de manger.</i></li> <li>- <i>Parfois, elle travaille 18 heures d'affilée... tout en sachant que son patron ne lui paiera pas ses heures.</i></li> </ul> <p>Les opinions sont surtout <i>les solutions qu'on propose et les résultats escomptés</i>. Elles se trouvent à la fin du texte sous le sous-titre « Peut-on changer la situation? » Par exemple,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pas du jour au lendemain, c'est sûr.</i></li> <li>- <i>D'abord, il faut que tous les citoyens soient au courant de ces problèmes.</i></li> </ul>

## Tâches-type : Jeans pas chers, bonne affaire? (suite)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ensuite, nos associations de consommateurs peuvent exiger que les magasins canadiens ne vendent que des vêtements provenant de manufactures où les droits des travailleurs sont respectés.</i></li> <li>- <i>Peut-être un jour prochain, pourrons nous acheter des jeans équitables?</i></li> </ul>
<p>À partir du texte et des connaissances antérieures des élèves, <b>inférer</b> le nom des chaînes de magasins qui imposent leur façon de faire aux fabricants des pays du Sud.</p> <p>Rédiger une liste d'industries qui bénéficient d'une main-d'œuvre peu coûteuse.</p>	Les réponses des élèves varieront.
<b>Comparer</b> les lois qui protègent les travailleurs d'ici avec celles du Vietnam.	<p>La comparaison portera sur les aspects suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le nombre d'heures qu'un employé travaille par jour</li> <li>- le temps supplémentaire, payé ou non</li> <li>- les règlements concernant le congédiement</li> </ul>
<b>Expliquer pourquoi</b> les jeans vendus au Canada sont faits ailleurs.	Ils coûteraient plus chers au Canada car la main-d'œuvre serait plus coûteuse.
<b>Identifier</b> des organismes qui luttent contre l'exploitation des ouvriers.	Dans le texte, on nomme l'organisme de coopération internationale Oxfam-Québec. Les élèves peuvent en nommer d'autres.
<b>Discuter, par le biais d'un débat ou d'un texte d'opinion,</b> le sujet de la globalisation économique et de ses répercussions possibles sur les divers pays, populations et individus.	
<p><b>Prolongement possible :</b></p> <p>Faire le lien entre la révolution industrielle et le mouvement du syndicalisme. (Voir le programme de Sciences humaines, 8<sup>e</sup> année.)</p>	

## Tâches-type : Boissons énergétiques

<b>Titre :</b>	<b>Boissons énergétiques</b>
<b>Auteur :</b>	Inconnu
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet article a été publié dans <i>Le Journal des jeunes</i> en avril 2005.</li> <li>- <i>Le Journal des jeunes</i> est publié à Saint-Boniface (Manitoba).</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<p>Activer les connaissances antérieures des élèves en leur posant ces questions (qui sont aussi dans le texte) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les boissons énergétiques, qu'est-ce c'est au juste?</li> <li>- Sont-elles bonnes ou mauvaises?</li> <li>- En avons-nous vraiment besoin?</li> </ul>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

Tâches	Éléments de réponses	
<p><b>Comparer ses connaissances aux informations données dans le texte.</b>            Quelles informations du texte étaient connues au préalable? Est-ce que le texte a apporté des informations nouvelles? Est-ce que le texte vous a contredit ou vous a fait douter de ce que vous pensiez savoir auparavant?</p>	Les réponses varieront.	
<p><b>Dégager les mots nouveaux</b> en lisant le texte ensemble en classe. Trouver le sens de ces mots par le contexte ou à l'aide d'un dictionnaire.</p>	Exemples de mots que les élèves pourraient dégager : <ul style="list-style-type: none"> <li>- dépanneur</li> <li>- stimulant</li> <li>- culturiste</li> </ul>	
<p><b>Relever les aspects positifs et négatifs</b> des boissons énergétiques du deuxième type.</p>	<p><b>Positifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elles gardent éveillés</li> <li>- elles donnent de l'énergie</li> <li>- elles aident à récupérer après l'exercice</li> </ul>	<p><b>Négatifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elles causent des problèmes de santé</li> <li>- elles ont causé la mort de quelques personnes</li> <li>- elles contiennent beaucoup de caféine</li> <li>- elles peuvent causer une réaction néfaste lorsqu'elles sont mélangées avec</li> </ul>

## Tâches-type : Boissons énergétiques (suite)

		d'autres substances - elles ne sont pas recommandées pour les personnes atteintes du diabète et les femmes enceintes
<b>Réagir aux informations du texte</b> et les <b>vérifier</b> en participant à un débat pour ou contre les boissons énergétiques. <ul style="list-style-type: none"><li>- Faire une recherche approfondie des conséquences ou des bienfaits des boissons énergétiques.</li><li>- Prendre position pour ou contre.</li><li>- Appuyer sa position.</li></ul>	Les exposés varieront.	

## Tâches-type : Le français au Manitoba

<b>Titre :</b>	<b>Le français au Manitoba</b>
<b>Auteurs :</b>	Katrine Deniset (texte) et Alex Flower (caricature)
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les auteurs sont des élèves du Collège Louis-Riel, à Saint-Boniface (Manitoba). Au moment de la publication, ils étaient en 7<sup>e</sup> année.</li> <li>- L'article a été publié dans le journal <i>La Liberté</i> du 22 janvier 2004.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<p>Avant la lecture du texte, animer une discussion sur les tâches suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Répondez à la question du titre : Le français au Manitoba a-t-il un avenir? Justifiez votre réponse.</li> <li>- Réagissez à la caricature : Est-ce que c'est comme ça dans ta vie? Est-ce que les gens parlent moitié anglais, moitié français?</li> <li>- Trouvez l'auteur de la caricature. Dire aux élèves que le texte contient une erreur : l'auteur de la caricature était en 7<sup>e</sup> année.</li> </ul> <p>Faire faire une lecture à voix haute du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attirer l'attention au sous-titre : « Il faut ôter la poutre dans notre œil avant de voir la paille dans celui des autres. » Qu'est-ce que cela veut dire pour vous?</li> <li>- Inviter les élèves qui le désirent à lire le texte à haute voix (un élève par paragraphe)</li> <li>- Si nécessaire, durant la lecture, intervenir pour expliquer un mot ou une partie du texte.</li> <li>- Après la lecture, revenir au sous-titre et demander aux élèves : Voulez-vous réviser votre point de vue?</li> </ul>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses sont proposés, correspondant au niveau de performance attendu des élèves à mi-parcours de la 8<sup>e</sup> année.

Tâches	Éléments de réponses
<p><b>Dégager les idées clés du début du texte</b> en utilisant des questions telles que :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'article que vous venez de lire fait partie de quelle rubrique dans <i>La Liberté</i>?</li> <li>2. Qui en est l'auteur?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. « Dans nos écoles », rubrique de la Division scolaire franco-manitobaine.</li> <li>2. Katrine Deniset, élève du Collège Louis-Riel</li> </ol>

## Tâches-type : Le français au Manitoba (suite)

<p>3. Pour quelle raison l’auteur de l’article a ri en voyant la caricature d’Alexis Flower?</p> <p>4. Pour quelle raison le contexte du dessin l’a-t-il fait réfléchir?</p> <p>5. Qui a organisé le Forum Jeunesse?</p> <p>6. Qui y a participé?</p> <p>7. Qu’ont-ils partagé? Avec qui?</p> <p>8. Quelles personnes sont à l’origine de ce forum?</p> <p>9. Quel était le but de la série « Masse critique »?</p>	<p>3. Il y a un adulte qui fait état de la précarité de la langue française au Manitoba dans un langage... qui fait pour le moins sourciller.</p> <p>4. Le dessin contient un grain de vérité.</p> <p>5. Radio-Canada</p> <p>6. Des élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire du Collège Louis-Riel et du Collège Jeanne-Sauvé</p> <p>7. Ils ont partagé, en public, leurs pensées sur l’avenir du français au Manitoba.</p> <p>8. Marc Bissonnette, enseignant du Collège Louis-Riel, et Patrick Rey, journaliste à CKSB</p> <p>9. Le but était de conscientiser les jeunes à l’importance de leur langue.</p>
<p><b>Réagir au texte</b> à l’aide de questions, telles que :</p> <p>10. Selon Marc Bissonnette, qui décidera de la direction que prendra le français au Manitoba? Êtes-vous d’accord avec lui? Pourquoi?</p> <p>11. Selon Marc Bissonnette, dans quoi faut-il impliquer les jeunes? Êtes-vous d’accord avec lui? Pourquoi?</p> <p>12. Selon l’auteur, Katrine Deniset, qu’est-ce qui agace les enfants et les adolescents? Êtes-vous d’accord avec elle? Pourquoi?</p>	<p>10. Selon Marc Bissonnette, les jeunes décideront de la direction que prendra le français au Manitoba. Les réactions des élèves sur cette question varieront.</p> <p>11. Selon Marc Bissonnette, il faut impliquer les jeunes dans un processus de questionnement. Les réactions des élèves sur cette question varieront.</p> <p>12. Selon Katrine Deniset, il est agaçant pour les jeunes de toujours se faire rappeler de parler français par leurs parents. Les réactions des élèves sur cette question varieront.</p>
<p><b>Dégager les idées clés de la fin du texte</b> à l’aide des questions suivantes :</p> <p>13. a) Quel était le résultat de la pression de certains gens auprès des politiciens?</p>	<p>13. a) Les gens ont obtenu des écoles et des bibliothèques françaises.</p>

## Tâches-type : Le français au Manitoba (suite)

<p>b) Quel était le résultat de la pression de certains consommateurs auprès des banques et des détaillants?</p> <p>c) Pour quelle raison les gens ont-ils applaudi nos gouvernements?</p>	<p>b) Les consommateurs ont obtenu des services en français.</p> <p>c) Les gouvernements ont décidé de permettre aux gens plaider en français devant les tribunaux.</p>
<p><b>Réagir aux idées à la fin du texte :</b></p> <p>14. Selon l’auteure, qui sont les premiers à critiquer ou à disputer les enfants qui parlent anglais? Êtes-vous d’accord?</p> <p>15. Est-ce que les parents donnent toujours l’exemple de parler français? Expliquez.</p> <p>16. Selon l’auteure, quels sont les problèmes créés par les parents parlant le « franglais »? Êtes-vous d’accord?</p> <p>17. Quel est le message lancé par l’auteure de l’article? Que pensez-vous de ce message?</p> <p>18. Quel est le message de la caricature d’après vous? Qu’en pensez-vous?</p> <p>19. Expliquez quelle est votre situation personnelle à la maison. Parlez-vous tout le temps français? Sinon pourquoi pas? Est-ce que vos parents vous disputent quand vous parlez anglais devant eux? Est-ce qu’ils vous laissent faire?</p> <p>20. Selon vous, que faut-il faire pour inciter les jeunes Franco-manitobains à parler le français, surtout à l’école?</p>	<p>14. Selon l’auteure, ce sont les parents. Les réactions des élèves sur cette question varieront.</p> <p>15. Selon l’auteure, les parents ne donnent pas toujours l’exemple. Les réactions des élèves sur cette question varieront. Ils devront se baser sur leurs expériences personnelles.</p> <p>16. Selon l’auteure, il y a deux problèmes : l’enfant imite ses parents et la crédibilité des parents disparaît s’ils ne pratiquent pas ce qu’ils prêchent. Les réactions des élèves sur cette question varieront.</p> <p>17. L’auteure lance aux parents le défi de parler français à leurs enfants et devant leurs enfants. Les réactions des élèves sur cette question varieront.</p> <p>18. Les réactions des élèves sur cette question varieront.</p> <p>19. Les réactions des élèves sur cette question varieront.</p> <p>20. Les réactions des élèves sur cette question varieront.</p>



# **Troisième section :**

## **Évaluation de l'écriture de textes informatifs**



# Écriture de textes informatifs

## Orientations générales

Pour développer sa compétence en écriture, il importe que l'élève soit appelé à écrire régulièrement des textes variés dans des contextes précis d'apprentissages que ce soit un compte rendu, un rapport, un récit de voyage, une biographie, un texte d'opinion, une publicité, etc. Chaque type de texte exige que l'élève fasse appel à toute une gamme de stratégies et d'habiletés pour réussir son texte.

Les critères à partir desquels on évalue la qualité d'un texte doivent aller au cœur même de l'écriture. Essentiellement, un texte est fait pour être lu. Il s'ensuit que le texte doit garder l'intérêt du lecteur. Le destinataire est important lorsqu'on considère chaque aspect du texte, que ce soit le contenu, l'organisation, le style ou les règles de la langue. Un texte a peu de chance de convaincre et d'intéresser son destinataire s'il est désorganisé, s'il ne possède pas d'idées ou de messages, s'il n'a pas un ton qui accroche le lecteur ou si la qualité de la langue est faible.

Écrire est un grand défi. L'élève doit être appuyé dans son processus d'écriture. Par le biais d'un travail collectif à l'oral, le vocabulaire, les structures de phrases et le plan d'un texte peuvent être exploités avant de passer à la rédaction de textes. En début d'année, il est particulièrement souhaitable que ces textes soient courts, produits et traités assez rapidement. Au fur et à mesure que les élèves progressent dans leurs habiletés, ils peuvent produire des textes plus longs. De plus, travailler à partir de courts textes permet de porter une attention particulière sur une habileté qu'on veut explorer, développer ou approfondir, par exemple la suite des idées, la concordance des temps. Ainsi les élèves peuvent recevoir une rétroaction opportune, ajuster leur texte à la suite des suggestions des autres, faire les révisions qui s'imposent, déterminer si leur démarche est efficace et, enfin, se rendre compte de leur progrès. Il est certain qu'une telle expérience est motivante et a des répercussions positives lorsqu'il s'agit d'entreprendre une production écrite plus longue. Ultimement, les élèves doivent apprendre à gérer efficacement tous les éléments que comporte l'écriture d'un texte qui se lit bien.

## Comment favoriser le développement des compétences en écriture chez les élèves?

Le développement des compétences en écriture est favorisé chez les élèves :

- par l'accès à des modèles de textes réussis;

- par la lecture d'une variété de textes, la sensibilisation aux effets produits par ces textes et l'invitation à se pencher sur la structure des textes (c'est une source riche pour la création);
- par la planification et la gestion de leurs textes, seuls ou avec d'autres;
- par une démarche qui favorise la pleine participation des élèves :
  - les élèves parlent des caractéristiques d'un bon texte et en prennent note dans un cahier de réflexions personnelles,
  - ils lisent de bons textes et revoient ou révisent leurs notes par rapport aux caractéristiques d'un bon texte,
  - ils discutent des éléments recherchés,
  - ils travaillent collectivement, à deux ou individuellement, à partir d'un certain élément, selon les besoins,
  - ils s'habituent à donner et à recevoir de la rétroaction entre pairs,

par exemple, après avoir rédigé un texte, l'élève peut solliciter une réaction de la part de différentes personnes qui vont :

- lui dire l'effet que la lecture de son texte a eu sur elles,
  - questionner ses idées,
    - par exemple, elles vont lui dire non seulement quelle partie du texte n'est pas claire, mais aussi ce qui fait que le texte n'est pas clair; (Sans leurs réactions et à titre d'auteur apprenti, l'élève ne va pas nécessairement plus loin dans sa rédaction puisqu'il croit que tout est clair.)
  - lui fournir des renseignements supplémentaires,
  - lui offrir des interprétations auxquelles il n'avait pas pensé,
  - lui fournir des occasions de réflexions personnelles et/ou de bonnes discussions;
- par la construction d'un portfolio d'écriture qui servira à documenter et à illustrer les compétences en écriture; la collection de textes du portfolio permet aux élèves de devenir plus conscients de leur propre apprentissage, tant de leurs forces que des points à améliorer.

Une bonne *rétroaction* donne à l'élève de l'information au sujet de ce qu'il vient d'accomplir (Est-ce que le résultat de son travail est conforme à son intention première?) et des indices au sujet du pourquoi il a reçu de telles réactions et comment il pourrait dans l'avenir arriver lui-même aux mêmes conclusions. Cette rétroaction vient de l'enseignant, des élèves, des textes modèles, de toute source qui permet à l'élève de *s'autoréguler*, c'est-à-dire d'évaluer ce qu'il a fait et d'apporter des ajustements à son texte, si nécessaire.

## **Texte informatif**

Un texte informatif est un texte écrit *dans le but d'informer un destinataire* sur un sujet en s'appuyant sur des faits, des exemples, etc.

### *Choix et organisation des idées*

#### *Introduction*

Dans l'introduction, le sujet du texte est annoncé clairement et les idées principales sont présentées. Le but de l'introduction est d'accrocher le lecteur. À la lecture de l'introduction, le lecteur sait *précisément* de quoi il s'agit de sorte qu'il s'intéresse à lire le texte.

#### *Développement*

Dans le développement, l'auteur présente les idées principales accompagnées d'idées secondaires, tels des faits, exemples, explications, avantages, inconvénients, justifications, similitudes et différences, comparaisons, etc. Chaque idée principale est développée dans un paragraphe (ou plus d'un paragraphe), et suivie d'idées secondaires.

L'ensemble du développement doit former un tout logique, qui a du sens, c'est-à-dire :

- chaque idée principale doit être facilement repérable;
- des marqueurs de relation sont nécessaires pour montrer les liens entre les idées secondaires d'un même paragraphe.

Progressivement, l'élève est amené à utiliser certains mots ou expressions dans son texte qui créent des liens entre les paragraphes. Ces mots et expressions agissent comme un fil conducteur contribuant à la fluidité du texte.

Le but du développement est que le lecteur se dise : « Oui, je comprends ce que cet auteur a voulu communiquer au sujet de... ».

#### *Conclusion*

La conclusion sert à boucler le texte. Elle exige un paragraphe séparé du développement et commence souvent par un marqueur de relation.

Dans la conclusion, l'auteur résume son message et peut apporter un élément nouveau, tel qu'un souhait, une recommandation, une solution. Le but de la conclusion est d'inciter le lecteur à réfléchir sur le sujet ou à agir.

### *Texte dans son ensemble*

Chacune des parties du texte, l'introduction, le développement et la conclusion, doit être facilement repérable de sorte que le lecteur puisse « voir » les parties du texte.

### *Qualité du français*

Le fond et la forme du texte doivent être pris en compte de façon parallèle lors du développement du texte. Progressivement, l'élève apprend à dépister ses erreurs et à savoir quoi faire pour se corriger. Il consulte les outils de référence qui lui sont disponibles : les tableaux de conjugaison, les listes de mots fréquents, les dictionnaires, etc. L'élève profite des séances de rétroaction avec d'autres élèves et avec l'enseignant afin d'améliorer son texte. Ses lecteurs vont lui signaler une erreur ou lui demander des clarifications quant :

- aux mots et aux expressions qu'ils ne comprennent pas, incluant les anglicismes;
- aux mots imprécis;
- aux conjugaisons;
- aux homophones;
- aux accords des noms et adjectifs;
- à la ponctuation;
- à l'orthographe;
- à la structure de phrases.

### **Étapes suggérées pour amener les élèves à écrire un texte informatif**

Voici une suggestion des étapes qu'un enseignant pourrait suivre afin d'enseigner à ses élèves l'habileté à écrire un texte dans lequel les élèves exposent un problème et proposent des solutions, un des types de textes informatifs que les élèves de la 8<sup>e</sup> année doivent pouvoir écrire.

#### *1. Faire lire aux élèves des textes écrits par les auteurs professionnels et ayant la structure « problème-solution ».*

Avant d'écrire, les élèves doivent savoir à quoi ressemble un texte qui expose un problème et qui propose une ou des solutions.

- Faire lire le texte deux fois :
  - premièrement pour savoir de quoi on parle;
  - deuxièmement pour trouver la structure utilisée.
- Refaire cette activité avec plusieurs textes.
- Élaborer avec les élèves des critères d'un texte réussi.

2. *Faire écrire aux élèves un premier texte ayant la structure « problème-solution ».*  
Cette activité vise à découvrir où sont rendus les élèves.

3. *Décider des interventions pédagogiques qui aideront les élèves à réussir leurs textes et mettre en place ces interventions.*

Ces interventions devraient inclure l'écriture de plusieurs textes, des séances d'enseignement et d'apprentissage pour que les élèves apprennent des stratégies de rédaction visant à prévenir ou corriger les difficultés les plus fréquentes auxquelles ils font face en écrivant leurs textes, des moments de réflexion et de rétroaction.

Questions, entre autres, à se poser afin de choisir des interventions pédagogiques efficaces :

- Comment est-ce que les élèves savent que leur texte est réussi?
- L'élève sait-il donner et recevoir de la rétroaction?
- Quelles stratégies est-ce que l'élève peut utiliser pour s'autoréguler, c'est-à-dire pour évaluer et ajuster son texte, afin de devenir un apprenant autonome?

4. *Faire écrire des textes plus tard dans l'année afin de savoir si les apprentissages sont durables.*



## Critères d'évaluation en écriture

Plusieurs outils peuvent servir à élaborer des critères pour l'écriture de textes informatifs. Les élèves comprendront mieux ce qui est exigé d'eux s'ils élaborent les critères avec l'enseignant. Comme point de départ, l'enseignant peut utiliser les textes que les élèves lisent ou écrivent. Il pourra ainsi faire ressortir les éléments importants d'un bon texte.

L'enseignant peut aussi utiliser les outils suivants pour faire l'évaluation de textes informatifs ou tout simplement comme point de repère afin de mieux saisir les aspects à travailler avec ses élèves.

### 1. Le rapport provincial sur la performance de l'élève

Le rapport provincial sur la performance de l'élève pour l'*Écriture de textes informatifs* qui se trouve à la page 99, présente :

- la compétence et les sous-compétences pour le domaine;
- trois niveaux de performance possibles;
- des descripteurs pour chacun des niveaux de performance liés aux sous-compétences.

Le rapport présenté à la page 99 est une ébauche de celui qui servira à faire, en janvier, l'évaluation sommative de la compétence de l'élève. On encourage l'enseignant à tenir compte de ces critères afin de planifier son enseignement et de guider les élèves vers la réussite.

### 2. Outil de communication de renseignements à l'élève

Cet outil, à la page 100, est une version plus détaillée, et donc plus utile pour l'élève, du rapport provincial qui sera remis aux parents. Une fois que l'élève aura compris les compétences visées en écriture de textes informatifs, et qu'il aura écrit plusieurs textes, l'enseignant peut utiliser cet outil afin de faire une mise au point du niveau de performance de l'élève, et de décider, avec lui, des prochaines étapes.

### 3. Grille de rétroaction pour un texte informatif

Cet outil, à la page 101 et 102, peut être utilisé par l'élève s'il veut aller chercher la réaction d'une autre personne sur un ensemble de critères.

#### **4. Feuille de route pour écrire un texte informatif**

La feuille de route, à la page 103 et 104, présente une autre façon pour l'élève d'aller chercher une rétroaction dans le but de s'autoréguler (évaluer et ajuster son texte). Elle peut être adaptée selon le type de texte que l'élève veut écrire : texte d'opinion, annonce publicitaire, dépliant, etc.

#### **5. Grille d'évaluation pour la rédaction d'un texte informatif**

La grille à la page 105 et 106 peut être utilisée par l'enseignant pour évaluer les textes de ses élèves.



## Outil pour communiquer des renseignements à l'élève

ÉCRITURE DE TEXTES INFORMATIFS		NIVEAUX DE PERFORMANCE			
		N'atteint pas le niveau de performance	Atteint presque le niveau de performance	Atteint le niveau de performance	Dépasse le niveau de performance
Écriture d'une variété de textes informatifs (annonces, articles de journaux, lettres, affiches, textes d'opinions, récits de voyage, biographies, modes d'emploi, etc.)	Choisir ses idées	<input type="checkbox"/> idées peu développées ou sans lien avec le sujet; les idées doivent être plus claires	<input type="checkbox"/> idées suffisantes et pertinentes; idées claires mais plus globales que spécifiques; les idées tiennent compte du lecteur	<input type="checkbox"/> idées pertinentes et bien développées pour répondre à l'intention de l'élève et pour susciter l'intérêt du lecteur	<input type="checkbox"/> idées pertinentes, bien développées et réfléchies faisant preuve d'une certaine maturité et répondant tout à fait à l'intention de l'élève; idées présentées avec un ton et une touche personnelle qui suscitent et maintiennent l'intérêt du lecteur du début à la fin
	Organiser ses idées	<input type="checkbox"/> manque d'organisation dans l'ensemble (introduction, développement, conclusion); idées et paragraphes correspondent plus ou moins aux aspects traités	<input type="checkbox"/> organisation évidente de l'ensemble mais manque de cohérence dans les détails (par exemple, le découpage en paragraphes pourrait être mieux ou les liens entre les idées à l'intérieur d'un paragraphe pourraient être plus clairs)	<input type="checkbox"/> l'organisation de l'ensemble et des détails facilite la compréhension du lecteur – idées regroupées selon l'aspect traité et présentées en paragraphes, liens entre les détails du paragraphe	<input type="checkbox"/> l'organisation de l'ensemble et des détails facilite la compréhension du lecteur – idées regroupées selon l'aspect traité et présentées en paragraphes formant un tout qui se tient bien; texte très cohérent et uni
	Utiliser un vocabulaire approprié	<input type="checkbox"/> vocabulaire plus ou moins juste et peu intéressant pour le lecteur	<input type="checkbox"/> vocabulaire juste et quelque peu varié; le vocabulaire tient compte du lecteur	<input type="checkbox"/> vocabulaire juste et varié qui appuie l'intention de l'élève et qui suscite l'intérêt du lecteur	<input type="checkbox"/> vocabulaire riche et nuancé qui appuie l'intention de l'élève tout en suscitant et maintenant l'intérêt du lecteur
	Utiliser des phrases correctes et appropriées	<input type="checkbox"/> plusieurs phrases doivent être retravaillées; les erreurs de construction distraient le lecteur; plusieurs sont incompréhensibles ou peu intéressantes pour le lecteur	<input type="checkbox"/> phrases construites et ponctuées de façon généralement correcte, mais certaines doivent être retravaillées; elles sont compréhensibles mais peuvent être source de distraction pour le lecteur	<input type="checkbox"/> phrases construites et ponctuées de façon généralement correcte; la construction des phrases appuie l'intention de l'élève et suscite l'intérêt du lecteur; il peut y avoir des erreurs mais celles-ci n'affectent pas la compréhension ou l'impact du texte	<input type="checkbox"/> phrases bien construites et bien ponctuées qui appuient tout à fait l'intention de l'élève et qui suscitent et maintiennent l'intérêt du lecteur
	Appliquer les règles de la langue (orthographe d'usage et accords)	<input type="checkbox"/> erreurs fréquentes qui distraient et entravent la compréhension des textes	<input type="checkbox"/> les erreurs distraient et affectent l'impression générale mais n'empêchent pas la compréhension	<input type="checkbox"/> règles appliquées de façon systématique; il peut y avoir des erreurs mais celles-ci n'affectent pas la compréhension ou l'impact du texte dans son ensemble : – mots orthographiés et accordés de façon généralement correcte	<input type="checkbox"/> règles appliquées de façon systématique; il peut y avoir des erreurs mais celles-ci n'affectent pas la compréhension ou l'impact du texte dans son ensemble : – mots bien orthographiés et bien accordés

## Grille de rétroaction pour un texte informatif

Titre du texte : \_\_\_\_\_

Auteur du texte : \_\_\_\_\_

Choix et organisation de mes idées	Rétroaction d'un lecteur
1. Dans l'introduction, est-ce que j'ai annoncé <i>clairement</i> :  a) le sujet? ----- b) les idées principales?	
2. Est-ce que mon introduction <i>a capturé ton attention</i> ? Avais-tu <i>envie de continuer à lire</i> ? Pourquoi?	
3. Dans le développement, est-ce que j'ai :  a) <i>clairement présenté</i> les idées principales dans chaque paragraphe? ----- b) <i>donné suffisamment</i> d'idées secondaires pour appuyer et préciser chaque idée principale?	
4. Dans ma conclusion, est-ce que <i>je t'ai fait réfléchir</i> ?	
5. Est-ce que mes paragraphes ont <i>facilité ta lecture</i> ? Peux-tu voir les parties de mon texte : l'introduction, le développement et la conclusion?	
6. Est-ce que <i>tu vois clairement les liens</i> entre mes idées?	
7. Est-ce que j'ai éliminé les répétitions inutiles?	
8. Dans l'ensemble, <i>as-tu trouvé mon texte intéressant</i> ? Pourquoi?	

*Grille de rétroaction pour un texte informatif (suite)*

Qualité de mon français	Rétroaction d'un lecteur
9. Est-ce que j'ai utilisé : • des mots précis?	
• des mots de substitution (pronoms, synonymes)?	
• des mots pour enrichir mon texte (adjectifs, adverbes, etc.)?	
10. Est-ce que j'ai éliminé les anglicismes?	
11. Est-ce que j'ai conjugué correctement les verbes?	
12. Est-ce que j'ai bien utilisé les homophones?	
13. Est-ce que j'ai bien accordé les noms et les adjectifs?	
14. Est-ce que j'ai utilisé les bons signes de ponctuation?	
15. Est-ce que j'ai orthographié correctement tous les mots?	
16. Est-ce que j'ai utilisé des phrases : a) complètes et bien structurées?	
b) variées? intéressantes?	
17. Est-ce que <i>la qualité de mon français a facilité ta lecture?</i>	
L'impact de mon texte sur mes destinataires	Rétroaction d'un lecteur
18. Est-ce que <i>j'ai tenu compte de mes destinataires?</i> (En lisant mon texte, est-ce qu'on sait à qui je m'adresse?)	
19. Est-ce que <i>j'ai inclus des informations appropriées, intéressantes, captivantes ou nouvelles pour mes destinataires?</i>	

## Feuille de route pour écrire un texte informatif

**Titre du texte :** \_\_\_\_\_

**Mon intention :** \_\_\_\_\_

**Mon destinataire :** \_\_\_\_\_

<p><b>Choix et organisation de mes idées</b></p> <p>Je fais une recherche sur le sujet et je choisis 2 ou 3 aspects importants à développer.</p>	
<p>1. Dans l'<b>introduction</b>,</p> <p>A) j'accroche mon lecteur en annonçant</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- le sujet</li><li>- les idées principales à être développées</li></ul> <p><b>Rétroaction :</b></p> <p>B) - j'ai fait lire mon introduction; le lecteur sait précisément le sujet et les idées principales dont je vais traiter dans mon texte et il a envie de continuer à lire.</p>	
<p>2. Dans le <b>développement</b>,</p> <p>A) - je développe chacune des idées principales dans un paragraphe (selon le cas, les informations reliées aux questions <i>qui, où, quoi, quand et comment</i> sont fournies)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- j'utilise des phrases complètes</li><li>- j'utilise des marqueurs de relation pour montrer les liens entre les idées secondaires d'un même paragraphe</li></ul> <p><b>Rétroaction :</b></p> <p>B) - j'ai fait lire l'introduction et le développement de mon texte; le lecteur peut facilement repérer les idées principales; il dit que j'ai fourni suffisamment d'information; il n'y a pas de répétitions</p>	
<p>3. Dans la <b>conclusion</b>,</p> <p>A) - je reprends mon message</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- je présente un souhait, une recommandation, une solution, une idée pour faire réfléchir mon lecteur</li></ul> <p><b>Rétroaction :</b></p> <p>B) - j'ai fait lire le texte; la conclusion incite le lecteur à réfléchir sur le sujet</p>	

*Feuille de route pour écrire un texte informatif (suite)*

<p><b>Le texte dans son ensemble</b></p> <p>A) - chacune des parties de mon texte (l'introduction, le développement et la conclusion) est facilement repérable de sorte que le lecteur peut « voir » les parties du texte</p> <p><b>Rétroaction :</b></p> <p>B) - j'ai fait lire le texte en entier et mon lecteur a compris ce que je voulais communiquer</p>	
<p><b>Amélioration de la qualité de mon français</b></p>	
<p>À la lecture de mon texte, je vérifie s'il y a</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- des mots imprécis (p. ex., les gens, les autres, ça, chose, etc.). Si oui, je les précise en répondant à ces questions : <i>À quoi ou à qui ces mots renvoient-ils? Par quel mot plus précis pourrais-je les remplacer?</i></li><li>- une répétition de mots (le nom d'une personne, d'un objet, etc.) que je pourrais remplacer par un pronom, un synonyme, etc.</li><li>- des adjectifs, des verbes, des adverbes qui pourraient être mieux choisis afin de créer l'impact voulu</li><li>- présence d'anglicismes (le vocabulaire, les tournures de phrases)</li></ul>	
<p>À la lecture de mon texte, je vérifie</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- la conjugaison des verbes</li><li>- l'utilisation des <b>homophones</b></li><li>- l'<b>accord</b> des noms et des adjectifs</li><li>- la <b>p</b>onctuation</li><li>- l'<b>o</b>rthographe</li><li>- les structures de phrases (la variété des phrases, p. ex., phrases exclamatives, interrogatives, négatives, etc., ainsi que l'ordre des mots)</li></ul>	

## Grille d'évaluation d'un texte informatif

	N° atteint pas le niveau de performance	Atteint presque le niveau de performance	Atteint le niveau de performance	Dépasse le niveau de performance
<p style="text-align: center;"><b>Choix et organisation de tes idées</b></p> <p>Dans ton <b>introduction</b>, tu as annoncé</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le sujet</li> <li>- les idées principales</li> </ul>	<input type="checkbox"/> le sujet doit être annoncé de façon claire car le lecteur ne sait pas vraiment de quoi il s'agit	<input type="checkbox"/> le sujet est annoncé clairement sans être précisé; le lecteur sait de façon générale de quoi il s'agit	<input type="checkbox"/> le sujet et les idées principales sont clairement annoncés dans l'introduction; le lecteur sait de façon précise de quoi il s'agit	<input type="checkbox"/> le sujet et les idées principales annoncés dans l'introduction sont présentés de façon réfléchie ou avec une touche personnelle; le lecteur perçoit l'importance du sujet
<p>Dans ton <b>développement</b>, tu as élaboré</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les idées principales</li> <li>- les idées secondaires pour appuyer et préciser chaque idée principale</li> </ul>	<input type="checkbox"/> dans le développement, plusieurs idées secondaires doivent être ajoutées ou modifiées afin qu'elles appuient les idées principales	<input type="checkbox"/> dans le développement, quelques idées secondaires pourraient être ajoutées afin de rendre le texte plus précis	<input type="checkbox"/> dans le développement, les idées secondaires appuient et précisent les idées principales	<input type="checkbox"/> dans le développement, les idées secondaires précisent, renforcent et illustrent les idées principales
	<input type="checkbox"/> plusieurs idées doivent être revues : sont-elles pertinentes? sont-elles répétitives? sont-elles complètes?	<input type="checkbox"/> quelques idées dans le développement devraient être revues	<input type="checkbox"/> les idées dans le développement sont pertinentes et suffisantes pour répondre à ton intention	<input type="checkbox"/> les idées dans le développement sont réfléchies et font preuve d'une certaine maturité; elles répondent tout à fait à ton intention
<p>Dans ta <b>conclusion</b>, tu as résumé</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le sujet</li> <li>- les idées principales formulées d'une façon différente</li> <li>- ton opinion sur le sujet OU une question de réflexion</li> </ul>	<input type="checkbox"/> la conclusion doit être retravaillée afin d'être plus en rapport avec le texte	<input type="checkbox"/> la conclusion reprend certains aspects du texte <b>ou</b> <input type="checkbox"/> la conclusion répète l'introduction, sans apporter du nouveau	<input type="checkbox"/> la conclusion résume bien le texte et peut apporter un élément nouveau	<input type="checkbox"/> la conclusion résume bien le texte et incite le lecteur à réfléchir ou à agir
<p>Tu as regroupé tes idées sous forme de <b>paragraphes</b>.</p>	<input type="checkbox"/> plusieurs idées doivent être regroupées selon l'aspect traité; les paragraphes correspondent plus ou moins aux aspects traités	<input type="checkbox"/> les idées sont regroupées selon l'aspect traité; en général, le texte se lit bien mais le découpage en paragraphes pourrait être amélioré	<input type="checkbox"/> les idées sont développées selon l'aspect traité et en paragraphes; le texte se tient, en grande partie, du début à la fin	<input type="checkbox"/> les idées sont développées selon l'aspect traité et en paragraphes formant un tout qui se tient très bien; texte très cohérent et uni
<p>Tu as enchaîné tes idées en utilisant des mots et expressions qui marquent la cohésion et la progression du texte (<b>marqueurs de relations, les mots charnières, etc.</b>).</p>	<input type="checkbox"/> les liens entre plusieurs idées doivent devenir plus évidents	<input type="checkbox"/> les liens entre certaines idées doivent être plus évidents	<input type="checkbox"/> les idées sont reliées par plusieurs mots et expressions qui marquent la cohésion et la progression du texte	<input type="checkbox"/> les idées sont reliées par des expressions et des mots pertinents, précis et variés, assurant une cohésion et une progression dans le texte
<p>Tu as inclus des éléments appropriés, captivants ou nouveaux pour susciter l'intérêt du lecteur.</p>	<input type="checkbox"/> plusieurs éléments doivent être retravaillés afin de tenir compte du lecteur	<input type="checkbox"/> éléments qui tiennent compte du lecteur, mais qui ne suscitent pas son intérêt	<input type="checkbox"/> éléments qui suscitent l'intérêt du lecteur par moments	<input type="checkbox"/> éléments qui suscitent et maintiennent l'intérêt du lecteur du début à la fin

**Grille d'évaluation d'un texte informatif (suite)**

	<b>N'atteint pas le niveau de performance</b>	<b>Atteint presque le niveau de performance</b>	<b>Atteint le niveau de performance</b>	<b>Dépasse le niveau de performance</b>
<p><b>Qualité de ton français</b></p> <p>Dans ton texte, tu as veillé à la <b>qualité de ton français</b> en utilisant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un vocabulaire approprié à ton intention (mots précis, mots de substitution, mots qui enrichissent le texte)</li> </ul>	<input type="checkbox"/> le vocabulaire doit être travaillé	<input type="checkbox"/> parfois le vocabulaire pourrait être plus juste ou plus varié	<input type="checkbox"/> vocabulaire juste et varié qui appuie ton intention et qui suscite l'intérêt du lecteur	<input type="checkbox"/> vocabulaire riche, intéressant et nuancé qui appuie ton intention tout en suscitant et maintenant l'intérêt du lecteur
<ul style="list-style-type: none"> <li>- un français correct (pas d'anglicismes, des phrases complètes et bien structurées, une ponctuation appropriée, verbes, noms et adjectifs accordés, mots bien orthographiés)</li> </ul>	<input type="checkbox"/> il faudrait éliminer plusieurs mots anglais ou plusieurs anglicismes	<input type="checkbox"/> l'ensemble est généralement bien, mais il y a quelques mots anglais ou anglicismes qui pourraient être éliminés	<input type="checkbox"/> texte généralement écrit avec mots français et syntaxe française	<input type="checkbox"/> tous les mots sont français et la syntaxe est française
	<input type="checkbox"/> plusieurs phrases doivent être retravaillées (structure ou ponctuation)	<input type="checkbox"/> phrases construites et ponctuées de façon généralement correcte, mais certaines doivent être retravaillées	<input type="checkbox"/> phrases construites et ponctuées de façon généralement correcte	<input type="checkbox"/> phrases bien construites et ponctuées
	<input type="checkbox"/> temps verbaux doivent être revus : plusieurs règles doivent être appliquées	<input type="checkbox"/> temps verbaux généralement corrects, mais certaines règles doivent être appliquées	<input type="checkbox"/> temps verbaux généralement corrects	<input type="checkbox"/> bons temps verbaux
	<input type="checkbox"/> plusieurs règles d'accords aux noms et adjectifs doivent être appliquées	<input type="checkbox"/> noms et adjectifs généralement bien accordés, mais quelques règles doivent être revues	<input type="checkbox"/> noms et adjectifs généralement bien accordés	<input type="checkbox"/> bons accords aux noms et adjectifs
	<input type="checkbox"/> l'orthographe d'usage doit être amélioré	<input type="checkbox"/> mots généralement bien orthographiés mais quelques mots doivent être corrigés	<input type="checkbox"/> mots généralement bien orthographiés	<input type="checkbox"/> mots bien orthographiés
	<p><b>Commentaires :</b></p>			

## Textes d'élèves

Dans les pages qui suivent, l'enseignant trouvera quatre textes d'élèves. Tout comme les copies-types présentées dans le *Document d'appui*<sup>6</sup>, ces textes fournissent des points de repère pour faire l'évaluation de la compétence en écriture des élèves. Cependant, dans le *Document d'appui*, le but des copies-types est surtout de donner à l'enseignant une idée des attentes en écriture de textes informatifs pour l'aider à faire le rapport aux parents en janvier. Dans les pages qui suivent, le but est de donner des outils à l'enseignant pour montrer à ses élèves à faire l'évaluation d'un texte pour l'améliorer, c'est-à-dire, à pratiquer l'*autorégulation*. Le moyen utilisé pour amener les élèves à pouvoir évaluer et ajuster leurs textes sera de développer chez eux l'habileté à donner de la *rétroaction*.

En présentant des textes d'élèves, il y a la possibilité que l'enseignant se limite à faire écrire uniquement ce genre de textes à ses élèves. En réalité, les élèves de la 8<sup>e</sup> année doivent écrire une variété de textes informatifs : articles de journaux, lettres, affiches, récits de voyage, biographies, etc. Il y a une grande diversité de textes d'élèves – présentés dans des formats différents avec des structures de textes différentes selon des besoins de situations de communication variées – qui répondent aux attentes de la 8<sup>e</sup> année.

Ce qu'il faut surtout retenir dans les pages qui suivent, c'est l'importance de la *rétroaction* et de l'*autorégulation* dans l'apprentissage de l'écriture. Les suggestions s'appliquent à tous les types de textes, peu importe leur format ou structure.

Regardons premièrement là où l'on veut en venir avec les élèves. En sortant de l'école, ils doivent posséder des habiletés qui leur permettront de continuer à apprendre. En écriture, cela veut dire de continuer à perfectionner leur habileté à écrire. Examinons brièvement le cas d'un élève qui est en route vers cette autonomie.

Karima est en 8<sup>e</sup> année. Elle est en train de faire un devoir : écrire un article pour le journal de l'école. Elle a fait un premier brouillon et elle est à l'étape de révision. Elle va voir son père.

- Papa, j'ai écrit un texte. J'aimerais te le lire à voix haute et avoir ta réaction.

Karima commence à lire son texte mais s'arrête à mi-chemin, et s'exclame :

- Mais je me répète! Dans mon troisième paragraphe, je redis la même chose qu'au deuxième paragraphe. Papa, y a-t-il un autre aspect que je pourrais développer ici?

---

<sup>6</sup> Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, *Projet d'évaluation au niveau des années intermédiaires Compréhension en lecture et écriture de textes informatifs 8<sup>e</sup> année : Document d'appui à l'intention des enseignants : Programme scolaire français*, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française, 2006.

Dans cette situation, on constate plusieurs qualités chez cette élève qui favorisent le développement de sa compétence à écrire.

- Elle a écrit le premier brouillon seule. C'est véritablement son travail qui ira sur le bureau de l'enseignant.
- Elle demande de la *rétroaction* d'une autre personne. Tout comme un adulte qui travaille dans un bureau et qui a un texte important à écrire parce que ce texte est destiné à un vrai public, Karima veut savoir, avant de publier ou de remettre son texte, si elle a réussi.
- Elle se donne de la *rétroaction*. Elle connaît certains critères d'un texte réussi (par exemple, éliminer les répétitions inutiles) et est en mesure de faire une évaluation de son texte et de l'ajuster, c'est-à-dire de pratiquer l'*autorégulation*.

Ces activités de rétroaction et d'autorégulation se font de façon tout à fait naturelle chez un apprenant qui est autonome. Chez un certain nombre d'élèves, il faudra faire un apprentissage plus structuré, avec des textes d'élèves comme ceux qui se trouvent aux pages suivantes.

L'élève de la 8<sup>e</sup> année arrive avec un certain bagage et connaît déjà plusieurs critères d'un bon texte informatif. Il a appris cela en lisant et en étudiant des bons textes écrits par des auteurs professionnels, par des enseignants, par d'autres élèves, etc. L'enseignant qui veut amener ses élèves à faire de l'autorégulation utilise les connaissances antérieures de l'élève pour l'amener à donner de la rétroaction à ses pairs et à soi-même.

L'élève doit apprendre qu'une bonne rétroaction est une *information spécifique* plutôt que générale. Il ne suffit pas de dire à un autre élève que son texte est bon ou mauvais. Il faut aussi savoir ce qui rend le texte agréable à lire et ce qui fait décrocher le lecteur. L'information donnée à l'élève doit lui permettre d'évaluer son propre texte et de l'ajuster. Si on fait une suggestion à l'élève, il faut qu'il comprenne pourquoi on a senti qu'il devait changer son texte.

Pour chaque texte dans les pages qui suivent, la présentation est la même :

- Premièrement, il y a le texte, destiné à l'élève et présenté avec la tâche suivante : *Lis le texte qui suit et donne une rétroaction à l'auteur*. Le mot rétroaction est défini et il y a des conseils donnés à l'élève. Ensuite, le texte est présenté avec beaucoup d'espace pour permettre aux élèves de faire des notes dans les marges ou entre les lignes. L'auteur du texte est un élève de la 8<sup>e</sup> année, mais comme il ne pourra pas être dans la classe, il est évident que l'activité est une pratique : « Qu'est-ce que vous pourriez dire à cet élève pour l'aider à améliorer son texte? »

- Deuxièmement, il y a un exemple d'une rétroaction qui pourrait être donnée oralement à l'auteur du texte suivi du texte annoté. Cette partie s'adresse davantage à l'enseignant afin de lui donner une idée d'une rétroaction possible. Il est entendu que les rétroactions varieront et que l'enseignant aura à les guider selon leurs besoins. Les exemples de rétroaction ne touchent pas à tous les aspects du texte qui pourraient être améliorés. Il s'agit de donner des pistes à l'élève afin qu'il fasse lui-même des ajustements à son texte.

Apprendre à donner de la rétroaction peut prendre du temps. L'enseignant voudra travailler cela par étape et aussi utiliser les textes de ses propres élèves. Il n'est pas nécessaire de réagir à tous les aspects du texte. Il est important de rendre les élèves conscients que la rétroaction devrait inclure des points forts ainsi que des aspects à améliorer dans le texte.

## Premier texte d'élève

**Tâche : Lis le texte qui suit et donne une rétroaction à l'auteur.**

Le texte suivant a été écrit par un élève de la 8<sup>e</sup> année. Tu n'auras pas l'occasion de parler à cet élève. Cette tâche vise à te faire pratiquer ton habileté à donner de la rétroaction. Pose-toi la question suivante : « Qu'est-ce que je pourrais dire à cet élève pour l'aider à améliorer son texte? »

Qu'est-ce que cela veut dire « donner une rétroaction »? Quand on donne de la rétroaction, on donne à l'auteur de *l'information spécifique*, pour qu'il soit en mesure de corriger et d'améliorer son propre texte.

**Conseils :** Une rétroaction peut se faire oralement, mais il est possible aussi d'écrire des notes en utilisant les marges du texte ou des « post-its ». Des surligneurs te seront utiles.

*Cher parents,*

*En ce temps, dans nos écoles françaises, nous avons un problème abominable. Le problème est qu'il y a amplement trop d'anglais proféré dans nos écoles françaises. Nous trouvons que ce problème aura un effet extrême à porter à notre avenir. L'anglais exprimé dans nos écoles françaises et parmi nous a plusieurs causes. Soit qu'il y a une défaillance de français à la maison, une insuffisance de français énoncé par les parents, que nous sommes assiégés d'anglais à la télévision, la radio et même des jeux vidéos ou soit une carence de fièreté envers*

## Premier texte d'élève (suite)

*notre historique française et de nos ancêtres.  
Ensemble comment pourrons nous affronté se  
problème? Avons nous votre collaboration?  
Divers solutions pour ces responsabilité de  
faire certain que vos enfants soient engagés  
dans divers activités en français et le parler  
indubitablement à l'école!*

*Les accèvements pour avoir un minimum  
d'anglais et un maximum de français à la  
maison est que vous les parents, encouragés vos  
enfants à regarder la télévision française et à la  
radio française. Si les enfants sont habitués de  
parler en anglais à la maison c'est plus  
probable qu'il parle l'anglais dans leur école.  
Vous avez une immense influence sur les  
actions et la façon d'agir de vos enfants même  
si vous ne vous rendez pas compte. Qui sont  
leur plus gros modèle? Vous! Alors c'est votre  
plus grande responsabilité que vous aussi vous  
parlez en français. S'ils voient que vous parlés*

## Premier texte d'élève (suite)

*en français eu aussi vont vouloir le faire. Vous pourriez aussi même les donner une récompens à chaque fois qu'ils parlent en français pour les encourager jusqu'à ce soit automatique.*

*Quelle autres solutions aurons nous pour vous appuyer? Si vous les parents, vous parlés en anglais et vous ne savez pas exprimer en français, il y a toujours l'option de prendre des cours d'apprentissage du français. Même si c'est 1 heure ou 1 heure et demi, deux à trois fois par semaine, sa vaut la peine. Peu à peu vous allez apprendre le français et vas devenir automatique pour vous aussi.*

*Puisque nous sommes tous entourés d'anglais soit à la télévision, à la radio, des jeux vidéos, à l'ordinateur ect... ce sera une bonne idée d'introduire le français à divers activités par exemple louer des vidéos, des cassettes ou des jeux en français. Si vos enfants prennent des*

## Premier texte d'élève (suite)

*leçons de musique, les faire les prendre en français. Peut-être même les introduires à les livres francophones ou même des disques compacts. Ceci les encourageront de s'énoncer en français à l'école et eux aussi encourageront leurs amis en parlant le français.*

*Cependant, si vous savez acune chose sur votre historique française vous devriez vous informez. Si vous saviez combien de guerre qu'il y avait, combien de soldats morts pour garder cette langue merveilleuse, vous aussi vous en seriez fiers et vous aussi vous parleriez en français en tout lieu en tout temps. Voulez-vous vraiment les dénaturer? Vous pourriez rechercher ce sujet à l'Internet soit dans des livres de recherche ou même en parler avec vos parents je suis certaine qu'ils en connaissent de ce sujet. Parler le français est d'être fier d'en connaître de son historique. Vous aussi vous serriez fidèle à cette langue et des merveilles qu'elle apporte.*

## Premier texte d'élève (suite)

*Finalelement, l'anglais parlé dans les écoles françaises doit arrêter! Si vous les parents coopérez avec nous en exporant du français dans votre vie personnelle avec des cours d'apprentissages, en impliquant vos enfants dans divers activités francophones, apprendre ce que tout ces soldats fidèle ont fait pour sauver notre langue et certainement que vous montrez la bonne exemple à vos enfants, tout les gens serait fiers et aussi on est certains que vos enfants parlerons en français à l'école et certainement à autre endroits. Êtes vous seuls dans ce problème? Non! Il y a plusieurs autre parents dans la même situation que vous. Mes opinions de se sujet est que quand tu es dans une école française, tu parles en français. Je dois dire que je connais une dame (mon enseignante de la 8<sup>e</sup>) qu'elle s'adresse toujours en français aux gens et elle demande toujours pour du service en français aux gens. Je trouve que s'il aurait plus de gens comme*

**Premier texte d'élève (suite)**

*elle nous sommes convaincu que nous aurriens  
un meilleur monde francophone et en plus,  
comment réagierai vous à un monde sans  
français?*

*Sincèrement,*

*Signature de l'élève*

## Premier texte d'élève (suite)

**Exemple d'une rétroaction qui pourrait être donnée oralement à l'auteur du premier texte :** (Cet exemple est destiné à l'enseignant pour l'aider à guider ses élèves à reconnaître les points forts et les aspects à améliorer d'un texte.)

Voici quelques-uns de **tes points forts**.

1. Tu as clairement défini ton sujet (tu veux nous parler du problème de l'anglais comme principale langue de communication entre les élèves dans les écoles françaises).
2. Tu as clairement identifié tes destinataires (les parents) et tu leur parles directement en utilisant « vous » souvent dans le texte.
3. Tu as séparé ton texte en paragraphes et plusieurs de tes paragraphes ont une idée principale appuyée d'idées secondaires. En général, tes paragraphes facilitent la lecture du texte.
4. Tes idées sont pertinentes et suffisantes pour développer ton sujet.
5. Ta conclusion est vraiment excellente car tu as résumé tous les aspects importants de ton texte et tu as ajouté des commentaires (*je connais une dame qui s'adresse toujours en français... s'il y avait plus de gens comme elle...*) et une question (*comment réagiriez-vous à un monde sans français?*) qui incitent le lecteur à réfléchir.

Tu pourrais **améliorer ton texte** en faisant les changements suivants.

1. Je reconnais que tu as fait l'effort d'aller chercher des mots nouveaux ou peu utilisés dans la langue de tous les jours pour rendre ton texte plus intéressant (abominable, assiégés, insuffisance, etc.). Il faut continuer à faire l'effort d'utiliser des beaux mots de vocabulaire mais tu dois aussi t'assurer que ces mots sont justes. Par exemple, certains mots (défaillance, carence, indubitablement, achèvements, etc.) ne sont pas utilisés correctement. N'hésite pas à utiliser ton dictionnaire pour vérifier le sens des mots. Par exemple, le mot « proféré » n'a pas tout à fait le même sens que le mot « parlé ».
2. Dans ton deuxième paragraphe, ton idée principale n'est pas claire.
3. Dans ton cinquième paragraphe, ton argument n'est pas clairement énoncé. Que veut dire ta question *Voulez-vous vraiment les dénaturer?*

### Premier texte d'élève (suite)

4. Ton texte contient quelques phrases qui ne suivent pas la syntaxe française (Par exemple, *Nous trouvons que ce problème aura un effet extrême à porter à notre avenir*. Cette phrase n'est pas claire et le lecteur n'a pas envie de continuer à lire. Mais tu pourrais la corriger en écrivant *Nous trouvons que ce problème est sérieux car il affectera notre avenir* ou bien *Nous trouvons que ce problème aura un grand effet sur notre avenir*).
5. Tu as fais plusieurs erreurs d'orthographe (*acchèvements, serriez, acune*, etc.) ou d'accords (*la bonne exemple, tout les gens serait fiers, autre endroits*, etc.). Cela distrait le lecteur.
6. Parfois, tu oublies d'écrire des mots dans tes phrases.

## Premier texte d'élève (suite)

**Exemple d'un texte annoté qui pourrait accompagner la rétroaction orale**  
(Cette rétroaction écrite ne touche pas à tous les aspects qui pourraient être améliorés dans ce texte.)

Premier paragraphe : Introduction

*Cher parents,*

Ce début est un anglicisme.  
Suggestions :  
Aujourd'hui  
En ce moment  
En 2006  
De nos jours

*En ce temps, dans nos écoles françaises, nous avons un problème abominable. Le problème est qu'il y a amplement trop d'anglais proféré dans nos écoles françaises. Nous trouvons que ce problème aura un effet extrême à porter à notre avenir. L'anglais exprimé dans nos écoles françaises et parmi nous a plusieurs causes. Soit qu'il y a une défaillance de français à la maison, une insuffisance de français énoncé par les parents, que nous sommes assiégés d'anglais à la télévision, la radio et même des jeux vidéos ou soit une carence de fierté envers notre historique française et de nos ancêtres. Ensemble comment pourrons nous affronter ce affronté se-problème? Avons nous votre collaboration? Divers solutions pour ces responsabilités responsabilité de faire certain que vos enfants*

Le sujet de ton texte est clair.

Ces phrases ne respectent pas la syntaxe française

sont

## Premier texte d'élève (suite)

soient engagés dans divers activités en français  
et le parler **indubitablement** à l'école!

2<sup>e</sup> paragraphe

Les <sup>achèvements</sup> **achèvements** pour avoir un minimum  
d'anglais et un maximum de français à la  
maison est que vous les parents, encouragés vos  
enfants à regarder la télévision française et à la  
radio française. Si les enfants sont habitués de  
parler en anglais à la maison c'est plus  
probable qu'il parle l'anglais dans leur école.

Voici des  
exemples de mots  
de vocabulaire qui  
ne sont pas justes.

À partir d'ici,  
l'idée du parent-  
modèle est  
développé.

Vous avez une immense influence sur les  
actions et la façon d'agir de vos enfants même  
si vous ne vous <sup>en</sup> rendez pas compte. Qui sont  
leur plus gros modèle? Vous! Alors c'est votre  
plus grande responsabilité que vous aussi vous  
parlez en français. S'ils voient que vous parlés  
en français <sup>eux</sup> ~~en~~ aussi vont vouloir le faire. Vous  
pourriez aussi même <sup>leur</sup> ~~les~~ donner une <sup>récompense</sup> ~~récompens~~  
à chaque fois qu'ils parlent en français pour les  
encourager jusqu'à ce soit automatique.

Quelle est l'idée  
principale de ce  
paragraphe?

- encourager  
les enfants à  
regarder la  
télévision?
- l'anglais à la  
maison  
contribue à  
augmenter  
l'anglais à  
l'école?
- l'importance  
du parent-  
modèle?

Pourquoi le  
pluriel ici? Tu  
parles d'une seule  
solution dans le  
paragraphe.

3<sup>e</sup> paragraphe

Quelle autres solutions aurons nous pour vous  
appuyer? Si vous les parents, vous parlés en

Dans ce  
paragraphe, l'idée  
principale est  
claire.

Premier texte d'élève (suite)

vous  
anglais et vous ne savez pas exprimer en  
français, il y a toujours l'option de prendre des  
cours d'apprentissage du français. Même si  
une une  
c'est 1/2 heure ou 1/2 heure et demi, deux à trois  
fois par semaine, <sup>ça</sup> ~~ça~~ vaut la peine. Peu à peu  
cela  
vous allez apprendre le français et ~~vas~~ devenir  
automatique pour vous aussi.

4<sup>e</sup> paragraphe

Puisque nous sommes tous entourés d'anglais  
soit à la télévision, à la radio, des jeux vidéos, à  
etc.  
l'ordinateur ~~est~~... ce sera une bonne idée

L'idée principale  
de ce paragraphe  
est claire et toutes  
les idées  
secondaires  
appuient l'idée  
principale.

Virgule

d'introduire le français à divers activités par

exemple louer des vidéos, des cassettes ou des  
jeux en français. Si vos enfants prennent des

Syntaxe française

encouragez-les à  
leçons de musique, ~~les faire~~ les prendre en  
français. Peut-être même les introduires à les

« introduire » ne  
prend pas de « s »  
car c'est l'infinitif  
du verbe.

livres francophones ou même des disques  
encouragera exprimer  
compacts. Ceci les ~~encourageront~~ de s'~~énoncer~~  
en français à l'école et eux aussi encourageront  
leurs amis en parlant le français.

Vocabulaire

5<sup>e</sup> paragraphe

ne  
Cependant, si vous savez ~~aucune~~ ~~aucune~~ chose sur votre  
historique française vous devriez vous informer.

Orthographe

## Premier texte d'élève (suite)

*Si vous saviez combien de guerre qu'il y avait, combien de soldats morts pour garder cette langue merveilleuse, vous aussi vous en seriez fiers et vous aussi vous parleriez en français en*

Virgule

*tout lieu en tout temps. Voulez-vous vraiment*

*les dénaturer? Vous pourriez rechercher ce*

*sujet à l'Internet soit dans des livres de*

*recherche ou même en parler avec vos parents*

à

*je suis certaine qu'ils en connaissent ~~de~~ ce*

*sujet. Parler le français est d'être fier d'en*

*connaître de son historique. Vous aussi vous*

seriez

aux

*~~seriez~~ fidèle à cette langue et ~~des~~ merveilles*

*qu'elle apporte.*

Ponctuation

Syntaxe française

Cette phrase ne suit pas la syntaxe française.  
Suggestion :  
« Parler français, c'est d'être fier d'en connaître l'histoire. »

L'idée principale de ce paragraphe vient à la fin du paragraphe. Peut-être que si c'était placé au début du paragraphe, le lecteur comprendrait mieux pourquoi il faut s'informer sur l'histoire de la langue française au Canada.

6<sup>e</sup> paragraphe : Conclusion

Ce dernier paragraphe est solide. Il résume tes idées et incite le lecteur à réfléchir.

*Enfin, l'anglais parlé dans les écoles*

*françaises doit arrêter! Si vous les parents*

incluant

*coopérez avec nous en ~~exposant~~ du français*

*dans votre vie personnelle avec des cours*

*d'apprentissages, en impliquant vos enfants*

en apprenant

*dans divers activités francophones, ~~apprendre~~*

tous

fidèles

*ce que ~~tout~~ ces soldats ~~fidèle~~ ont fait pour*

*sauver notre langue et certainement ~~que vous~~*

montrant

le bon exemple

tous

*~~montrez la bonne exemple~~ à vos enfants, ~~tout~~*

## Premier texte d'élève (suite)

seraient certain  
les gens ~~serait~~ fiers et aussi on est ~~eertains~~ que  
parleront  
vos enfants ~~parlerons~~ en français à l'école et  
d'autres  
certainement à ~~autre~~ endroits. Êtes vous seuls  
autres  
dans ce problème? Non! Il y a plusieurs ~~autre~~  
parents dans la même situation que vous. Mes  
à ce  
opinions ~~de se~~ sujet est que quand tu es dans  
une école française, tu parles en français. Je  
dois dire que je connais une dame (mon  
qui s'adresse  
enseignante de la 8<sup>e</sup>) qu'elle s'adresse  
toujours en français aux gens et elle demande  
toujours pour du service en français aux gens.  
s'il y avait plus  
Je trouve que ~~s'il aurait plus~~ de gens comme  
aurions  
elle ~~nous sommes convaincu~~ que nous ~~aurrions~~  
un meilleur monde francophone et en plus,  
réagiriez-vous  
comment réagierai vous à un monde sans  
français?

← Accord

→ Bon exemple qui incite le lecteur à réfléchir et à agir

← Excellente question à la fin qui incite le lecteur à réfléchir

Sincèrement,

Signature de l'élève

## Deuxième texte d'élève

**Tâche : Lis le texte qui suit et donne une rétroaction à l'auteur.**

Le texte suivant a été écrit par un élève de la 8<sup>e</sup> année. Tu n'auras pas l'occasion de parler à cet élève. Cette tâche vise à te faire pratiquer ton habileté à donner de la rétroaction. Pose-toi la question suivante : « Qu'est-ce que je pourrais dire à cet élève pour l'aider à améliorer son texte? »

Qu'est-ce que cela veut dire « donner une rétroaction »? Quand on donne de la rétroaction, on donne à l'auteur de *l'information spécifique*, pour qu'il soit en mesure de corriger et d'améliorer son propre texte.

**Conseils :** Une rétroaction peut se faire oralement, mais il est possible aussi d'écrire des notes en utilisant les marges du texte ou des « post-its ». Des surligneurs te seront utiles.

*le 18 mai, 2005*

*Chers parents,*

*Avez-vous remarqué pendant la fin de semaine on entend les jeunes parler presque toujours en anglais? Même dans les corridors pendant la récréation, tous les jeunes parlent en anglais ou même le franglais même s'ils sont dans une école française. Ce sont des gros problèmes que vos jeunes francophones parlent seulement en anglais et en franglais. Il y a quelques solutions dans cette lettre, et nous pensons que ça vas*

## Deuxième texte d'élève (suite)

*aider à vos jeunes de parler plus souvent en français que l'anglais ou le franglais.*

*Premièrement, plusieurs jeunes sont influencés par leur chanteur favori, et les chanteurs que les jeunes aiment, chantent en anglais.*

*Deuxièmement, plusieurs jeunes du Manitoba regardent la télévision en anglais.*

*L'autre problème est que vos jeunes parlent en « franglais ». Comme par exemple, « J'ai acheté un present pour you, » ou, « Will you amène moi at the arène ce soir? » C'est un autre gros problème parce que se n'est pas beau d'entendre du « franglais » dans une province française.*

*Quand on a des anglophones qui viennent vivre dans nos villages français, on essaye d'être gentil, alors on parle en anglais pour qu'ils puissent comprendre. Mais, les jeunes francophones parlent beaucoup en anglais avec leurs amis qui comprennent le français parce*

## Deuxième texte d'élève (suite)

*qu'ils pensent que l'anglais est la langue la plus facile, mais ce n'est pas vraie, le français est aussi facile que l'anglais.*

*Si votre jeune continue à seulement parler en anglais, tu vas remarqué, quand ils parlent en français, que ça les prennent plus longtemps à trouver les mots. Le Manitoba est une province française, alors on ne veut pas devenir complètement anglaise. Ce n'est pas tous le monde qui savent parler plus qu'une langue, comme nous ; nous savons l'anglais et le français, alors encourager vos jeunes à continuer de parler le français.*

*Ceci sont les solutions que vous pouvez essayer pour resourde ce problème. Essayer de parler à vos enfants en français quand ils sont à la maison, mais faites sûr d'essayer de parler toujours en français quand vous êtes à la maison, même si vous ne parlez pas à vos enfants, ceci vas leurs montrer une bonne exemple. Si vous parler en français avec les*

## Deuxième texte d'élève (suite)

*autres autour de vous, ça va aider vos jeunes de commencer à parler en français avec beaucoup de personnes autour d'eux aussi. Si vous voulez, essayer de regarder la télévision en français et d'écouter la radio en français avec vos jeunes.*

*Les jeunes peuvent essayer de parler en français avec leurs amis qui comprennent ou savent parler en français. De cette manière, ça va leur donner une aptitude de parler en français avec leurs amis qui comprennent le français.*

*Quand vos jeunes commencent à parler le «franglais,» corriger les pour qu'ils puissent dire les mots en français, pour qu'ils réalisent que le franglais n'est pas une langue et qu'ils devraient parler la belle langue de français.*

*Cette lettre n'est pas pour vous dire de parler SEULEMENT en français, parce que l'anglais est aussi une belle langue, mais c'est pour que le français se renforce ici au Manitoba. La seule manière de renforcer le français au Manitoba est si les jeunes et les adultes parlent le français plus souvent.*

## Deuxième texte d'élève (suite)

*Après avoir utiliser quelque solutions dans cette  
lettre ou des solutions que vous avez penser  
vous même, quand vous allez voir les jeunes  
pendant la fin de semaine ou dans le corridor,  
ils vont peut-être parler plus en français que  
l'anglais ou le franglais et ce problème va être  
résourde.*

*Merci*

*Signature de l'élève*

## Deuxième texte d'élève (suite)

**Exemple d'une rétroaction qui pourrait être donnée oralement à l'auteur du deuxième texte :** (Cet exemple est destiné à l'enseignant pour l'aider à guider ses élèves à reconnaître les points forts et les aspects à améliorer d'un texte.)

Voici quelques-uns de **tes points forts**.

1. Tu as clairement défini ton sujet dans l'introduction.
2. Tes idées sont pertinentes.
3. Tes idées principales sont appuyées par des idées secondaires.
4. Ta conclusion résume le texte et apporte un élément nouveau.
5. Tes idées sont reliées par des mots qui marquent la cohésion et la progression de ton texte.
6. Tes mots sont généralement bien orthographiés et tes noms et adjectifs sont généralement bien accordés.

Tu pourrais **améliorer ton texte** en faisant les changements suivants.

1. Tes idées principales sont parfois sous-entendues. Elles pourraient être clairement énoncées.
2. Ton vocabulaire pourrait être plus juste et plus varié.
3. Certaines phrases devraient être retravaillées.
4. Il y a des erreurs dans les verbes qui devraient être corrigées.
5. Tu mélanges les homonymes « a » et « à ».

## Deuxième texte d'élève (suite)

### Exemple d'un texte annoté qui pourrait accompagner la rétroaction orale

(Cette rétroaction écrite ne touche pas à tous les aspects qui pourraient être améliorés dans ce texte.)

le 18 mai, 2005

Chers parents,

Bonne façon  
d'amener le sujet.

Avez-vous remarqué pendant la fin de semaine  
on entend les jeunes parler presque toujours en  
anglais? Même dans les corridors pendant la  
récréation, tous les jeunes parlent en anglais ou  
même le franglais même s'ils sont dans une  
école française. Ce sont des gros problèmes que  
vos jeunes francophones parlent seulement en  
anglais et en franglais. Il y a quelques solutions  
dans cette lettre, et nous pensons que ça va  
aider à vos jeunes de parler plus souvent en  
français ~~que~~ <sup>qu'en</sup> l'anglais ou ~~le~~ <sup>en</sup> franglais.

Le sujet du texte est clairement identifié mais la phrase ne respecte pas la syntaxe française.

**Premièrement**, plusieurs jeunes sont influencés  
par leur chanteur favori, et les chanteurs que  
les jeunes aiment, chantent en anglais.

L'idée principale dans ce paragraphe (l'influence des chanteurs et de la télévision) est sous-entendue. Le lecteur doit deviner.

## Deuxième texte d'élève (suite)

*Deuxièmement, plusieurs jeunes du Manitoba regardent la télévision en anglais.*

*L'autre problème est que vos jeunes parlent en « franglais ». **Comme par exemple**, « J'ai acheté un présent pour you, » ou, « Will you amène moi at the arène ce soir? » **C'est un** <sup>ce</sup> **autre** gros problème parce que ~~se~~ n'est pas beau d'entendre du « franglais » dans une province française.*

Tu utilises des mots qui marquent la cohésion et la progression du texte. Quelques exemples sont en caractères gras.

L'idée principale de ce paragraphe (les raisons pour lesquelles il y a beaucoup d'anglais au village) est sous-entendue.

***Quand** on a des anglophones qui viennent vivre dans nos villages français, on essaye d'être gentil, **alors** on parle en anglais **pour qu'ils** puissent comprendre. **Mais**, les jeunes francophones parlent beaucoup en anglais avec leurs amis qui comprennent le français **parce qu'ils** pensent que l'anglais est la langue la plus facile, **mais** ce n'est pas <sup>vrai</sup> ~~vraie~~, le français est aussi facile que l'anglais.*

## Deuxième texte d'élève (suite)

*Si votre jeune continue à seulement parler en  
remarquer  
anglais, tu vas ~~remarqué~~, quand ils parlent en  
leur prend à  
français, que ça les ~~prendent~~ plus longtemps à  
trouver les mots. Le Manitoba est une province  
française, alors on ne veut pas devenir  
anglais  
complètement ~~anglaise~~. Ce n'est pas tous le  
sait  
monde qui ~~savent~~ parler plus qu'une langue,  
comme nous ; nous savons l'anglais et le  
encouragez à  
français, alors ~~encouragez~~ vos jeunes à  
continuer de parler le français.*

L'idée principale de ce paragraphe (Il y a le risque que les jeunes perdent leur français) est sous-entendue.

Verbe

Ici, l'idée principale du paragraphe est claire.

*Ceci sont les solutions que vous pouvez essayer*  
résoudre à  
*pour résoudre ce problème. Essayer de parler à*  
vos enfants en français quand ils sont à la  
et assurez-vous  
maison, ~~mais faites sûr d'essayer~~ de parler  
à  
toujours en français **quand** vous êtes à la  
à  
maison, **même si** vous ne parlez pas à vos  
va leur le bon  
enfants, ~~ceci va leurs~~ montrer ~~une bonne~~  
exemple. **Si** vous parler en français avec les  
autres autour de vous, **ça va** aider vos jeunes de  
à  
commencer à parler en français avec beaucoup  
de personnes autour d'eux aussi. **Si** vous voulez,  
essayer de regarder la télévision en français et

## Deuxième texte d'élève (suite)

*d'écouter la radio en français avec vos jeunes.*

*Les jeunes peuvent essayer de parler en*

*français avec leurs amis qui comprennent ou*

*savent parler en français. **De cette manière**, ça*

*va <sup>leur</sup> ~~les~~ donner <sup>l'habitude</sup> ~~une aptitude~~ de parler en français*

*avec leurs amis qui comprennent le français.*

***Quand** vos jeunes commencent à parler le*

*«franglais,» <sup>corrigez</sup> ~~corriger~~ les pour qu'ils puissent*

*dire les mots en français, **pour** qu'ils réalisent*

*que le franglais n'est pas une langue et qu'ils*

*devraient parler la belle langue <sup>française</sup> de ~~français~~.*

*Cette lettre n'est pas pour vous dire de parler*

***SEULEMENT** en français, **parce que** l'anglais*

*est aussi une belle langue, **mais c'est pour que***

*le français se renforce ici au Manitoba. **La seul***

***manière de** renforcer le français au Manitoba*

*<sup>si</sup> ~~si~~ les jeunes et les adultes parlent le français*

*plus souvent.*

La conclusion apporte un élément nouveau : on n'est pas contre l'anglais quand on est pour le français.

Accord

→ quelques  
***Après avoir** utiliser ~~quelque~~ solutions dans*

*cette lettre ou des solutions <sup>auxquelles</sup> ~~que~~ vous avez*

*<sup>pensé</sup> ~~penser~~ vous même, quand vous allez voir les*

*jeunes pendant la fin de semaine ou dans le*

## Deuxième texte d'élève (suite)

*corridor, ils vont peut-être parler plus en  
qu'en en  
français ~~que~~ l'anglais ou le français et ce  
problème va être <sup>résolu</sup> ~~résourde~~.*

*Merci*

*Signature de l'élève*

### Troisième texte d'élève

**Tâche : Lis le texte qui suit et donne une rétroaction à l'auteur.**

Le texte suivant a été écrit par un élève de la 8<sup>e</sup> année. Tu n'auras pas l'occasion de parler à cet élève. Cette tâche vise à te faire pratiquer ton habileté à donner de la rétroaction. Pose-toi la question suivante : « Qu'est-ce que je pourrais dire à cet élève pour l'aider à améliorer son texte? »

Qu'est-ce que cela veut dire « donner une rétroaction »? Quand on donne de la rétroaction, on donne à l'auteur de *l'information spécifique*, pour qu'il soit en mesure de corriger et d'améliorer son propre texte.

**Conseils :** Une rétroaction peut se faire oralement, mais il est possible aussi d'écrire des notes en utilisant les marges du texte ou des « post-its ». Des surligneurs te seront utiles.

### L'anglais parlé dans les écoles françaises au Manitoba

*Comme nous, les francophones, vivons  
dans une société en anglais, nous sommes fort  
susceptibles de parler la langue qui nous  
entoure. Mais l'excès de l'anglais parlé est  
maintenant devenu un problème dans nos  
écoles. L'énigme est rendu au point où la  
majorité des élèves dans nos écoles françaises  
ne s'expriment qu'en anglais. Ne doit-on pas  
être fier de notre langue maternelle si  
précieuse, si irremplaçable?*

*Tout d'abord, c'est un problème que*

### Troisième texte d'élève (suite)

*nous devons absolument résoudre étant donné que ces jeunes francophones qui se bavardent en anglais sont supposés d'être de bons exemples dans le futur et nous ne voulons certainement pas perdre notre cadeau particulièrement unique. Cependant, le désastre pourrait se réaliser si nous ne fournissons pas l'effort requis. Mais la défaillance d'effort n'est pas la seule cause de l'anglais parlé. Non seulement donnons-nous pas l'effort nécessaire, mais plusieurs étudiants ont des parents exogames, un parent anglophone et l'autre étant francophone, et cela cause un problème puisque l'enfant communique en anglais avec soit le parent anglophone, ou soit aux deux ensemble pour qu'ils se comprennent. D'ailleurs, l'enfant ne peut pas pratiquer son français avec une personne anglophone. De plus, comme je l'ai déjà mentionné, nous habitons dans un environnement en anglais, donc c'est difficile d'apprendre le français quand nous sommes entourés d'annonces publicitaires et de réclames anglaises. Le*

### Troisième texte d'élève (suite)

*manque de respect et de fierté pour notre langue au Manitoba est aussi un facteur de l'anglais parlé. Puisque plusieurs personnes veulent s'intégrer avec la communauté anglophone, ils laissent échapper le français.*

*Ensuite, nous avons besoin de moyens pour résoudre le problème. Pour encourager les jeunes, les écoles françaises pourraient organiser des jeux et des concours avec de jolis prix pour récompenser les élèves qui parlent français. Aussi, les écoles pourraient préparer des journées d'esprit pendant les heures de classe pour célébrer et s'amuser en groupe, joyeusement, et surtout en français. Ce n'est pas tout, on pourrait amener les jeunes aux activités françaises et leur faire apprendre que le français n'est pas gênant.*

*Enfin, avec des solutions positives viennent toujours des résultats affirmatifs. Les élèves francophones seront plutôt enthousiasmer après avoir du plaisir et gagner*

### Troisième texte d'élève (suite)

*des prix tout en parlant français. En outre, ils seront consciencieux de l'importance de leur langage et par conséquent, les jeunes parleront le français avec satisfaction et contentement.*

*Pour terminer, les causes de l'anglais parlé dans les écoles françaises peuvent être réglées à l'aide d'effort et de persévérance.*

*Personnellement, je crois que mes solutions peuvent faire du progrès et que les résultats seraient formidables.*

### Troisième texte d'élève (suite)

**Exemple d'une rétroaction qui pourrait être donnée oralement à l'auteur du troisième texte :** (Cet exemple est destiné à l'enseignant pour l'aider à guider ses élèves à reconnaître les points forts et les aspects à améliorer d'un texte.)

Voici quelques-uns de **tes points forts**.

1. Ton texte suscite et maintient l'intérêt du lecteur du début à la fin.
  - 1.1 Tes idées sont pertinentes et réfléchies.
  - 1.2 Tu utilises des mots et expressions qui sont recherchés. En général, ton vocabulaire est riche et nuancé.
  - 1.3 Tes structures de phrases sont variées. Tu poses des questions. Tu as des phrases longues, et complexes, et d'autres qui sont courtes.
  - 1.4 Ton organisation est claire et facilite la lecture : le problème est défini, les solutions sont décrites et les résultats escomptés sont présentés.
  - 1.5 Tout au long de ton texte, tu utilises beaucoup de mots pour faire des liens entre tes idées, facilitant ainsi la lecture.
2. En général, tu suis bien les règles de la langue française; tes phrases sont bien construites, tu utilises les bons temps verbaux, tu fais souvent les bons accords aux noms et adjectifs, tes mots sont généralement bien orthographiés.

Même si ton texte est excellent, tu **pourrais l'améliorer** en faisant les changements suivants.

1. La conclusion pourrait apporter un élément nouveau ou inciter le lecteur à réfléchir.
2. Certains mots ou expressions pourraient être modifiés.
3. L'orthographe de certains mots pourrait être corrigée.

### Troisième texte d'élève (suite)

**Exemple d'un texte annoté qui pourrait accompagner la rétroaction orale**  
(Cette rétroaction écrite ne touche pas à tous les aspects qui pourraient être améliorés dans ce texte.)

#### L'anglais parlé dans les écoles françaises au Manitoba

*Comme nous, les francophones, vivons  
dans une société en anglais, nous sommes fort  
susceptibles de parler la langue qui nous  
entoure. Mais l'excès de l'anglais parlé est  
maintenant devenu un problème dans nos  
écoles. L'énigme est rendu au point où la  
majorité des élèves dans nos écoles françaises  
ne s'expriment qu'en anglais. **Ne doit-on pas  
être fier de notre langue maternelle si  
précieuse, si irremplaçable?***

← Le sujet est préparé par cette phrase.

← Le problème est clairement présenté.

← Belle phrase! Construction de phrase et vocabulaire ont un impact positif sur le lecteur.

L'organisation de l'ensemble du texte est facile à suivre.

→ Dans ce paragraphe, le problème est très bien décrit.

*Tout d'abord, c'est un problème que nous devons absolument résoudre étant donné que ces jeunes francophones qui ~~se~~ bavardent en anglais sont supposés d'être de bons exemples dans le futur et nous ne voulons certainement pas perdre notre cadeau particulièrement unique. Cependant, le désastre pourrait se réaliser si nous ne fournissons pas le manque l'effort requis. Mais ~~la défaillance~~ d'effort n'est pas la seule cause de l'anglais parlé. Non*

### Troisième texte d'élève (suite)

*seulement donnons-nous pas l'effort nécessaire,  
mais plusieurs étudiants ont des parents  
exogames, un parent anglophone et l'autre  
étant francophone, et cela cause un problème  
puisque l'enfant communique en anglais avec  
soit le parent anglophone, ou soit aux deux  
ensemble pour qu'ils se comprennent.*

Tout au long du  
texte, tu maintiens  
un ton qui suscite  
l'intérêt du  
lecteur.

*D'ailleurs, l'enfant ne peut pas pratiquer son  
français avec une personne anglophone. De  
plus, comme je l'ai déjà mentionné, nous  
habitons dans un environnement en anglais,  
donc c'est difficile d'apprendre le français  
entourés  
quand nous sommes ~~entourer~~ d'annonces  
publicitaires et de réclames anglaises. Le  
manque de respect et de fierté pour notre  
langue au Manitoba est aussi un facteur de  
l'anglais parlé. Puisque plusieurs personnes  
veulent s'intégrer <sup>à</sup> ~~avec~~ la communauté  
anglophone, ils laissent <sup>tomber</sup> ~~échapper~~ le français.*

Dans ce  
paragraphe, des  
solutions sont  
offertes.



*Ensuite, nous avons besoin de moyens  
pour résoudre le problème. Pour encourager  
les jeunes, les écoles françaises pourraient*

### Troisième texte d'élève (suite)

*organiser des jeux et des concours avec de jolis  
prix pour récompenser les élèves qui parlent  
français. Aussi, les écoles pourraient préparer  
des journées d'esprit pendant les heures de  
classe pour célébrer et s'amuser en groupe,  
surtout  
joyeusement, et ~~surtout~~ en français. Ce n'est  
pas tout, on pourrait amener les jeunes aux  
activités françaises et leur faire apprendre que  
le français n'est pas gênant.*

Dans ce  
paragraphe, les  
résultats  
escomptés sont  
présentés.

→ *Enfin, avec des solutions positives  
solides  
viennent toujours des résultats ~~affirmatifs~~. Les  
élèves francophones seront plutôt  
enthousiasmés eu  
~~enthousiasmer~~ après avoir du plaisir et gagner  
des prix tout en parlant français. En outre, ils  
seront consciencieux de l'importance de leur  
langue  
~~langage~~ et par conséquent, les jeunes parleront  
le français avec satisfaction et contentement.*

*Pour terminer, les causes de l'anglais parlé  
dans les écoles françaises peuvent être régler à  
l'aide d'effort et de persévérance.*

*Personnellement, je crois que mes solutions*

La conclusion  
résume le texte  
sans apporter de  
nouveaux  
éléments.

### Troisième texte d'élève (suite)

apporter  
*peuvent faire du progrès et que les résultats  
seraient formidables.*

## Quatrième texte d'élève

**Tâche : Lis le texte qui suit et donne une rétroaction à l'auteur.**

Le texte suivant a été écrit par un élève de la 8<sup>e</sup> année. Tu n'auras pas l'occasion de parler à cet élève. Cette tâche vise à te faire pratiquer ton habileté à donner de la rétroaction. Pose-toi la question suivante : « Qu'est-ce que je pourrais dire à cet élève pour l'aider à améliorer son texte? »

Qu'est-ce que cela veut dire « donner une rétroaction »? Quand on donne de la rétroaction, on donne à l'auteur de *l'information spécifique*, pour qu'il soit en mesure de corriger et d'améliorer son propre texte.

**Conseils :** Une rétroaction peut se faire oralement, mais il est possible aussi d'écrire des notes en utilisant les marges du texte ou des « post-its ». Des surligneurs te seront utiles.

### Un problème d'anglais au milieu de notre communauté

*Chers élèves, parents, professeurs et membres  
de l'administration.*

*Je vous envoie cette lettre pour vous dire qu'il y  
a un gros problème que nous devrions tous  
prendre en main.*

*Le problème est celui-ci, les jeunes  
francophones parlent de plus en plus en anglais  
dans nos écoles françaises. Pourquoi? Car nous  
sommes entourés d'anglais. Les services offerts  
sont souvent en anglais et aussi à cause de la  
pression des pairs. Mes solutions sont de penser*

#### Quatrième texte d'élève (suite)

*à aggrandir notre communauté française, avoir plus de services en français et, même si ça semble fou avoir plus de sorties francophones.*

*Tout d'abords commençons par un fait que nous connaissons tous, nous sommes entourés, si non submergés, d'anglais. Postes de télévisions, stations de radio, services au restaurants, au magasins bref, tout autour de nous. Pourquoi demandent-ils toujours en anglais et pas en français? Je croyais que l'anglais et le français étaient les deux langues officielles du Canada et non pas l'anglais premier et le français deuxième.*

*Ensuite, il y a aussi la pression des pairs. Puisque beaucoup d'entre nous, les jeunes avons des amis anglophones, nous sommes habitués à parler l'anglais avec eux, donc, lorsque nos amis francophones nous parlent en anglais, nous ne disons rien pour crainte de ne pas être « cool » ou simplement car nous n'avons même pas remarqué.*

#### Quatrième texte d'élève (suite)

*Enfin, il y a la cause la plus triste, certains parents francophones ne parlent pas à leurs enfants en français. La raison est peut-être que ces enfants ont une mère francophone et un père anglophone ou vice-versa mais dans d'autres cas, ce sont les parents qui ont choisi de ne pas leur parler en français.*

*Voici maintenant quelques solutions que je vous propose que je crois devraient aider à résoudre notre problème.*

*Premièrement, nous devons avoir plus d'activités francophones! Les professeurs disent toujours qu'ils n'entendent que de l'anglais mais, c'est faux. Au festival Théâtre Jeunesse je n'entendais presque que du français et c'était, pour certaines écoles la seule sortie scolaire non reliée au sports, de l'année!*

*Pourquoi pas en avoir plus? Danses, sorties plein air, journée de sports, n'importe quoi!*

*Nous les jeunes deviendront de meilleurs amis*

#### Quatrième texte d'élève (suite)

*et formeront une meilleure communauté française. C'est plus facile de rappeler un ami proche de parler le français qu'un ami que tu ne connais pas tellement bien.*

*Deuxièmement nous devons tous travailler à aggrandir notre communauté francophone. Pensez-y, le plus de gens francophones qu'il y a le plus de services francophones vont être offerts. Plus de postes de télé en français, plus de postes de radio en français et plus de services pour nous, les francophones. J'aimerais bien voir le jour où les anglophones diraient qu'il n'y a pas assez de services en anglais! Ce qui m'apporte à mon autre point...*

*Nous devons avoir du service en français à nos activités francophones. Par exemple, le Festival du Voyageur avait beaucoup d'employés et de bénévoles qui ne parlaient presque pas le français et c'est une fête franco-manitobaine! Le plus de services en français, le plus que les*

#### Quatrième texte d'élève (suite)

*jeunes l'entendent, le plus de français parlé à l'école. C'est aussi simple que ça.*

*En conclusion, nous devons nous rappeler que même si nous sommes entourés d'anglais, il y a des solutions. Plus d'activités, agrandir notre communauté et avoir plus de services en français. Si nous faisons ceci les jeunes se connaîtront mieux et pourrait former une meilleure communauté. Donc, j'aimerais vous dire à tous, vous, élèves parents, professeurs et membres de l'administration, que c'est un problème qui doit être prit au sérieux. Si nous travaillons tous ensemble et si nous faisons tous notre part, nous pourrons crée une excellente communauté francophone.*

## Quatrième texte d'élève (suite)

**Exemple d'une rétroaction qui pourrait être donnée oralement à l'auteur du quatrième texte :** (Cet exemple est destiné à l'enseignant pour l'aider à guider ses élèves à reconnaître les points forts et les aspects à améliorer d'un texte.)

Voici quelques-uns de **tes points forts**.

1. Ton texte est plaisant à lire parce qu'il est très compréhensible et bien organisé. Tu suscites et maintiens l'intérêt du lecteur du début à la fin.
  - 1.1 Dès le début, on connaît tes destinataires.
  - 1.2 Dans ton introduction, tu as clairement défini ton but, le problème et presque tous les aspects que tu vas traiter dans ton texte.
  - 1.3 Dans ton développement, tu présentes clairement trois causes du problème et tu facilites la lecture du lecteur en traitant de chaque cause dans un paragraphe séparé des autres. Chacun de tes paragraphes a une idée principale et des idées secondaires qui l'appuient et la précisent.
  - 1.4 Ensuite, après un court paragraphe qui sert de lien entre les problèmes et les solutions, tu traites des solutions. Chacune de tes trois solutions devient l'idée principale d'un paragraphe et est appuyée par des idées secondaires.
  - 1.5 Tu termines en résumant les idées de ton texte et en incitant le lecteur à agir.
  - 1.6 Tout au long de ton texte, tu utilises beaucoup de mots pour faire des liens entre tes idées, facilitant ainsi la lecture.
2. Tes idées dans l'ensemble du texte sont pertinentes et réfléchies.
3. Le vocabulaire utilisé est approprié pour tes destinataires et pour ton sujet.
4. En général, tu suis bien les règles de la langue française : la majorité des phrases sont bien construites, tu utilises les bons temps verbaux, tu fais les bons accords aux noms et adjectifs, tes mots sont généralement bien orthographiés.

### Quatrième texte d'élève (suite)

Même si ton texte est excellent, tu **pourrais l'améliorer** en faisant les changements suivants.

1. Dans le 2<sup>e</sup> paragraphe, quand tu présentes les aspects que tu vas traiter dans le texte, tu pourrais suivre le même ordre que celui suivi dans ton développement.
2. Certaines phrases pourraient être retravaillées.
3. Tu devrais corriger l'orthographe de certains mots.

## Quatrième texte d'élève (suite)

**Exemple d'un texte annoté qui pourrait accompagner la rétroaction orale**  
(Cette rétroaction écrite ne touche pas à tous les aspects qui pourraient être améliorés dans ce texte.)

### Un problème d'anglais au milieu de notre communauté

*Chers élèves, parents, professeurs et membres de l'administration.*

Le but

→ *Je vous envoie cette lettre **pour vous dire** qu'il y a un gros problème que nous devrions tous prendre en main.*

Le problème

→ ***Le problème est celui-ci, les jeunes francophones parlent de plus en plus en anglais dans nos écoles françaises. Pourquoi? Car nous sommes entourés d'anglais. Les services offerts sont souvent en anglais et aussi à cause de la pression des pairs. **Mes solutions sont de** agrandir penser à ~~agrandir~~ notre communauté***

Il y a beaucoup de mots qui assurent la progression dans le texte. Quelques exemples sont en caractères gras.

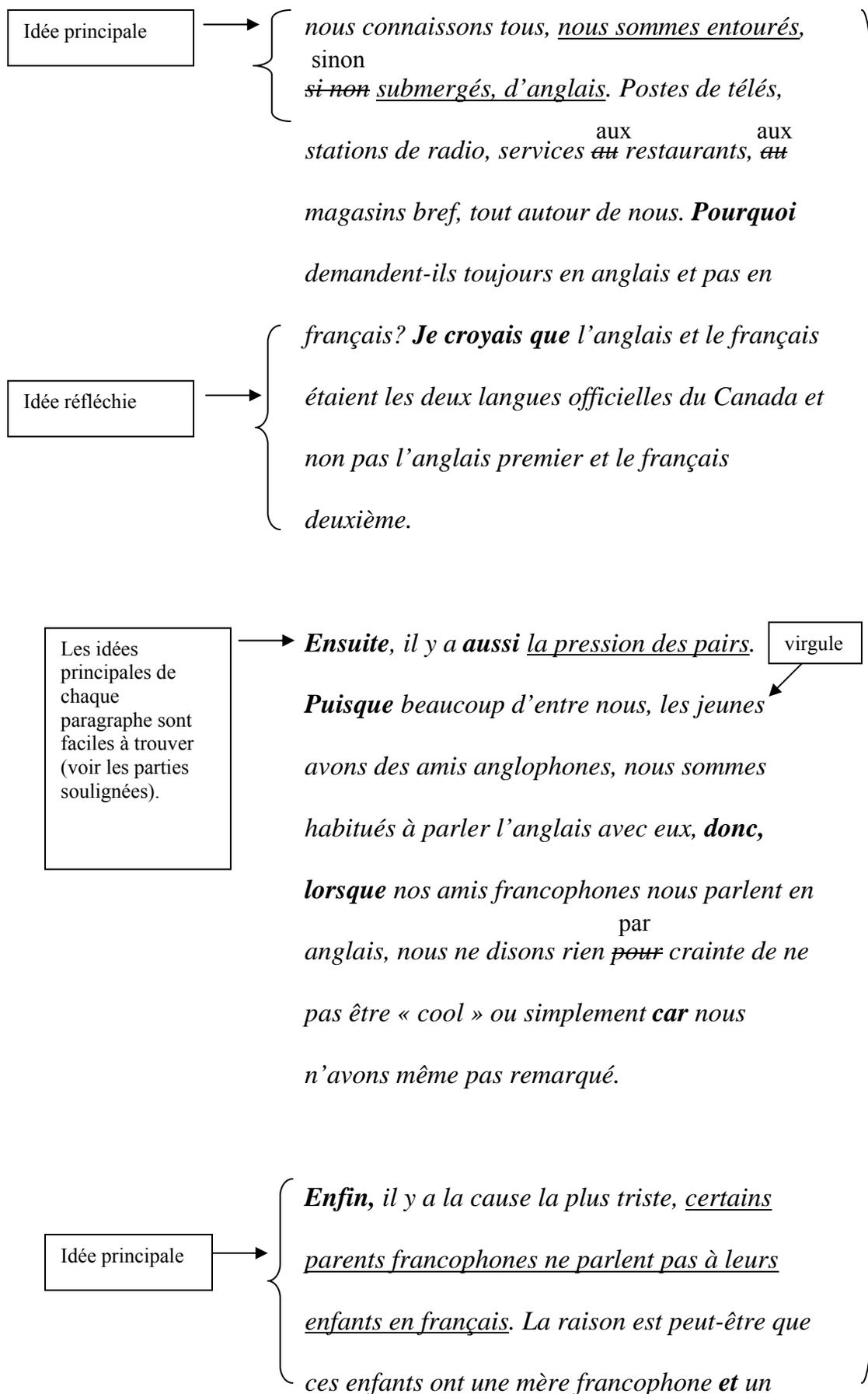
→ ***même si ça semble fou** avoir plus de sorties francophones.*

d'abord

→ ***Tout d'abords** commençons par un fait que*

Introduction

## Quatrième texte d'élève (suite)



#### Quatrième texte d'élève (suite)

*père anglophone ou vice-versa mais dans d'autres cas, ce sont les parents qui ont choisi de ne pas leur parler en français.*

*Voici maintenant quelques solutions que je vous propose que je crois devraient aider à résoudre notre problème.*

Paragraphe-lien

***Premièrement,** nous devons avoir plus <sup>activités</sup> d'activités francophones! Les professeurs disent toujours qu'ils n'entendent que de l'anglais mais, c'est faux. Au festival Théâtre*

Bon exemple pour appuyer l'idée principale

→ *Jeunesse je n'entendais presque que du français et c'était, pour certaines écoles la seule sortie scolaire non reliée au sports, de l'année!*

Solutions

Idées réfléchies

↗ ***Pourquoi pas** en avoir plus? Danses, sorties plein air, journée de sports, n'importe quoi!*

*Nous les jeunes deviendront de meilleurs amis et formeront une meilleure communauté française. C'est plus facile de rappeler un ami proche de parler le français qu'un ami que tu ne connais pas tellement bien.*

## Quatrième texte d'élève (suite)

*Deuxièmement nous devons tous travailler à  
agrandir  
~~aggrandir~~ notre communauté francophone.*

Idées réfléchies

*Pensez-y, ~~le~~ plus de gens francophones ~~qu'il y a~~  
il y aura  
~~le~~ plus de services francophones ~~vont être~~  
Il y aura  
offerts. Plus de postes de télé en français, plus  
de postes de radio en français et plus de  
services pour nous, les francophones.*

*J'aimerais bien voir le jour où les anglophones  
diraient qu'il n'y a pas assez de services en  
anglais! Ce qui m'apporte à mon autre  
point....*

Solutions  
(suite)

*Nous devons avoir du service en français à nos*

Exemple solide  
qui appuie l'idée  
principale

*activités francophones. Par exemple, le Festival  
du Voyageur avait beaucoup d'employés et de  
bénévoles qui ne parlaient presque pas le  
français et c'est une fête franco-manitobaine!*

Syntaxe française

*Plus il y a  
~~Le plus~~ de services en français, ~~le plus que~~ les  
il y aura du  
jeunes l'entendent, ~~le plus de~~ français parlé à  
l'école. C'est aussi simple que ça.*

#### Quatrième texte d'élève (suite)

*En conclusion, nous devons nous rappeler que même si nous sommes entourés d'anglais, il y a des solutions. Plus d'<sup>activités</sup> ~~activités~~, <sup>agrandir</sup> ~~agrandir~~ notre communauté et avoir plus de services en français. Si nous faisons ceci les jeunes se connaîtront mieux et <sup>pourraient</sup> ~~pourrait~~ former une meilleure communauté. Donc, j'aimerais vous dire à tous, vous, élèves parents, professeurs et membres de l'administration, que c'est un problème qui doit être <sup>pris</sup> ~~pris~~ au sérieux. Si nous travaillons ~~travaillons~~ tous ensemble et si nous faisons tous notre part, nous pourrons <sup>créer</sup> ~~créer~~ une excellente communauté francophone.*

Conclusion

# **Quatrième section :**

## **Exemple d'un projet de lecture et d'écriture thématique**



# Guide de l'enseignant pour le projet : Le problème de l'anglais parlé dans les écoles françaises au Manitoba

Dans la première section de ce document, trois types de régulation des apprentissages, tels que définis par Linda Allal (2005), ont été présentés. Si on emprunte la terminologie d'Allal, le projet du « *problème de l'anglais parlé dans les écoles françaises au Manitoba* » tel que présenté ici fait partie d'une régulation proactive. L'enseignant anticipe les différents besoins d'apprentissage de ses élèves et planifie ses cours en conséquence. Si la régulation proactive est nécessaire, elle devient plus efficace quand elle est accompagnée d'une régulation interactive, celle qui se fera au jour le jour. Ainsi, tout ce qui suit est à titre de suggestion. L'enseignant de français fera les changements nécessaires afin de tenir compte des besoins de ses élèves.

La durée du projet peut varier. Les enseignants qui en ont fait l'essai ont pris plusieurs semaines et ont parfois fait d'autres projets ou leçons entre les étapes.

La partie lecture de ce projet prépare la partie écriture. Dans un premier temps, il y a des textes à lire qui traitent de sujets variés et qui donnent aux élèves des modèles de textes qui contiennent la structure « problème-solution ». Ensuite, il y a lecture de deux textes qui peuvent servir de mise en situation puisqu'ils peuvent être utilisés pour faire réfléchir l'élève sur l'importance du français dans leur vie. Les textes de lecture utilisés dans ce document se trouvent dans le document *Choix de textes*<sup>7</sup> envoyé aux écoles à l'automne 2006.

Dans la partie écriture, les élèves rédigeront un texte dans lequel ils décrivent le phénomène de *l'anglais parlé dans les écoles françaises au Manitoba*. Les élèves doivent présenter les causes du problème ainsi que des solutions possibles pour inciter les élèves à parler français.

## *Vue d'ensemble du projet*

<i>Étapes</i>	
<b>Avant l'écriture</b>	<b>Lecture</b> de textes ayant la structure « problème-solution »
	<b>Lecture</b> de « La dernière classe »
	<b>Lecture</b> de « Le français au Manitoba a-t-il un avenir? »
<b>Pendant l'écriture</b>	<b>Écriture</b>
	<b>Rétroaction/Révision</b>
<b>Après l'écriture</b>	<b>Remise du texte au destinataire</b>

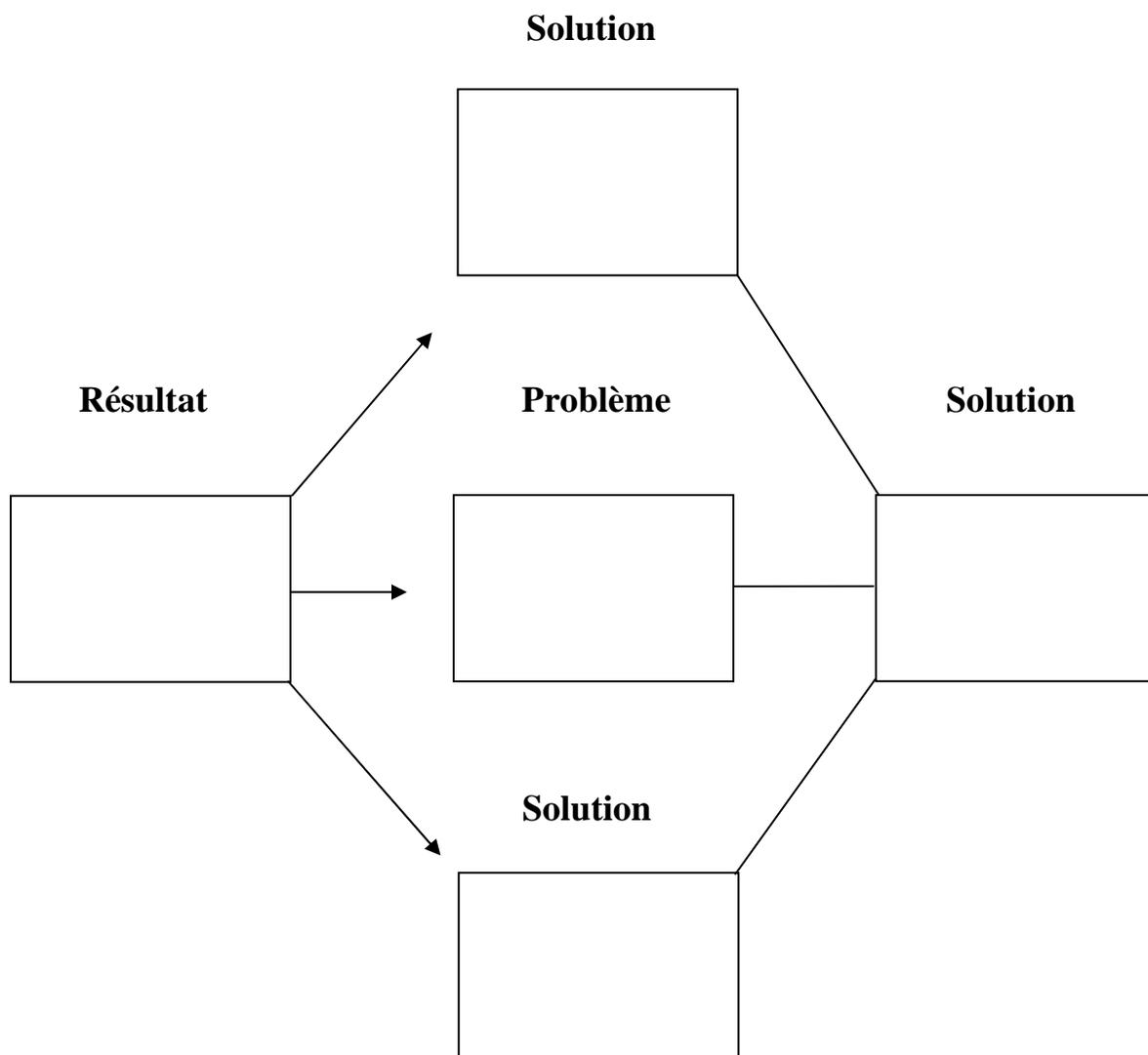
<sup>7</sup> Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, *Choix de textes*, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française, 2006.

## Planification suggérée

<i>Étapes</i>	<i>Tâches</i>
<b>Avant l'écriture</b>	<p><b>Lecture</b> de textes ayant la structure « problème-solution »</p> <p>Faire faire la lecture de textes tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « Jeans pas chers, bonne affaire? », <i>Débrouillards</i>, nov. 2004, p. 32-33</li> <li>- « Pas un jeu! », <i>Le journal des jeunes</i>, vol.15, n<sup>o</sup> 8, avril 2004, p. 1</li> <li>- « Rescapés du désert », <i>Débrouillards</i>, n<sup>o</sup> 175, juin, juillet, août, 1998, p. 35</li> <li>- Martine Cavanagh, « Lettre à la directrice au nom de tous les élèves », Fiche 5.3, <i>Stratégies pour écrire un texte d'opinion</i>, Chenelière, Montréal, 2005.</li> </ul> <p>Ces textes se trouvent dans le document <i>Choix de textes</i>.</p> <p>Faire faire un schéma pour faire ressortir la structure « problème-solution » dans chacun des textes (voir pages 160 et 161). Voir aussi l'exemple de schéma préparé pour « Rescapés du désert » (page 162).</p>
	<p><b>Lecture</b> de <i>La dernière classe</i></p> <p>Faire faire la lecture d'un extrait du texte « La dernière classe », d'Alphonse Daudet, à l'aide des tâches présentées aux pages 45 à 48 du présent document.</p> <p>Note : Rejoindre deux buts en faisant cette activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- évaluer la compréhension en lecture des élèves;</li> <li>- susciter une réflexion chez les élèves par rapport à l'importance du français dans leur vie.</li> </ul>
	<p><b>Lecture</b> de <i>Le français au Manitoba a-t-il un avenir?</i></p> <p>À partir du texte « Le français au Manitoba a-t-il un avenir? », publié dans <i>La Liberté</i> (22 au 28 janvier 2004), ainsi que dans <i>Choix de textes</i>, faire les activités suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discussion en équipe de 3 ou 4 élèves :             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Répondez à la question du titre : Le français au Manitoba a-t-il un avenir? Justifiez votre réponse.</li> <li>b) Réagissez à la caricature : Est-ce que c'est comme ça dans ta vie? Est-ce que les gens parlent moitié anglais, moitié français?</li> <li>c) Trouvez l'auteur de la caricature. (Dire aux élèves que le texte contient une erreur : l'auteur de la caricature était en 7<sup>e</sup> année.)</li> </ol> </li> <li>2. Lecture à voix haute du texte <i>Le français au Manitoba a-t-il un avenir?</i>, de Katrine Deniset             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Attirer l'attention au sous-titre : « Il faut ôter la poutre dans notre œil avant de voir la paille dans celui des autres. » Qu'est-ce que cela veut dire pour vous?</li> <li>b) Inviter les élèves qui le désirent à lire le texte à voix haute (un élève par paragraphe).</li> <li>c) Si nécessaire, durant la lecture, intervenir pour expliquer un mot ou une partie du texte.</li> <li>d) Après la lecture, revenir au sous-titre et demander aux élèves : Voulez-vous réviser votre point de vue?</li> </ol> <p>Les tâches aux pages 85-87 du présent document peuvent aussi être utilisées pour exploiter la compréhension de ce texte.</p> </li> <li>3. Annoncer aux élèves qu'ils devront écrire un texte sur <i>le problème de l'anglais parlé dans les écoles françaises au Manitoba</i>. Discuter avec eux des critères d'évaluation. La <i>Grille d'évaluation d'un texte informatif</i>, à la page 105, peut servir de tremplin à l'enseignant pour élaborer les critères d'évaluation.</li> <li>4. Leur remettre le <i>Cahier d'activités facultatives</i> publié à la fin de ce document. On peut aussi choisir de distribuer certaines pages et pas d'autres.</li> </ol>

<b>Pendant l'écriture</b>	<b>Écriture</b>	<p>Inviter les élèves à faire leur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plan ou schéma (facultatif)</li> <li>- brouillon</li> <li>- révision</li> </ul> <p>Note : N'hésitez pas à permettre aux élèves d'écrire leur texte sur ordinateur. Il peut être fort motivant de faire des révisions quand on sait qu'on n'a pas à écrire une nouvelle copie propre.</p>
	<b>Rétroaction/ Révision</b>	Donner l'occasion aux élèves d'obtenir de la rétroaction des autres élèves de la classe et de faire des révisions supplémentaires à leurs textes, selon les besoins.
		Selon les besoins, utiliser les exemples de textes aux pages 110 à 154 de la section 3 du présent document afin de montrer aux élèves des textes réussis ainsi que des exemples de rétroaction.
		Évaluer les textes de vos élèves en utilisant les mêmes critères que ceux qui ont été élaborés avec les élèves avant l'écriture du texte. Vous pouvez aussi faire des conférences enseignant-élèves.
	Donner aux élèves le temps de faire une dernière révision en tenant compte de la rétroaction qu'ils ont reçue.	
<b>Après l'écriture</b>	<b>Remise du texte au destinataire</b>	Assurer le suivi afin que les destinataires des textes reçoivent les textes des élèves.

## Modèles de schéma de la structure « Problème et solution »

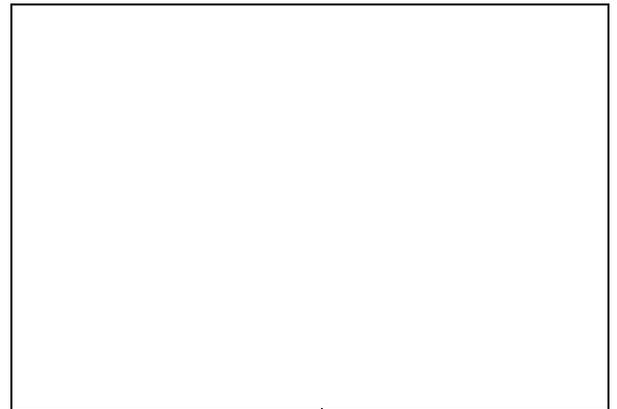
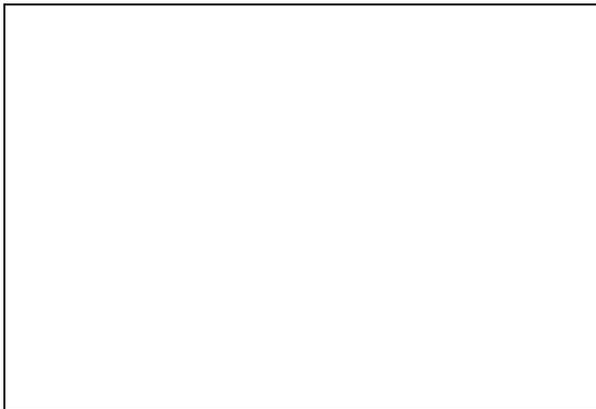


Extrait de *Lire pour s'informer*, Français langue première (4<sup>e</sup> à 8<sup>e</sup> année), Bureau de l'éducation française

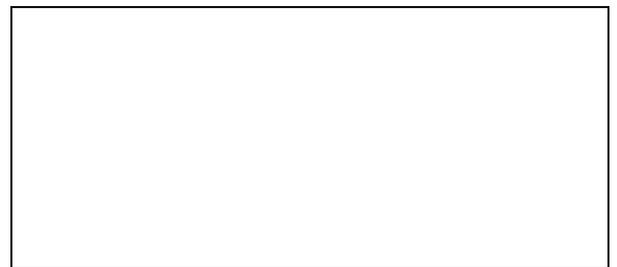
Titre : \_\_\_\_\_

**Problème**

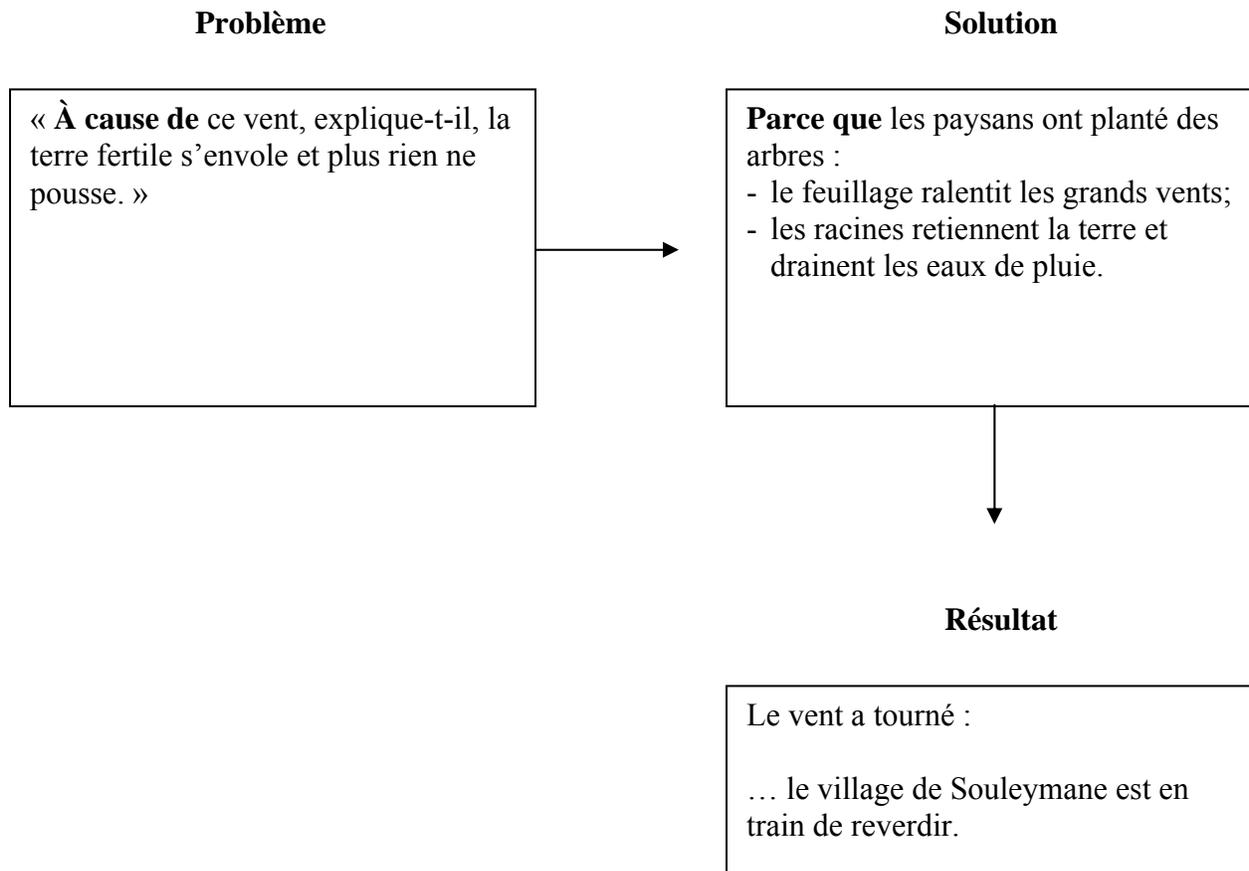
**Solution**



**Résultat**



## La structure du texte « Rescapé du désert <sup>8</sup> »



<sup>8</sup> Extrait du document *Lire pour s'informer*, Français langue première (4<sup>e</sup> à 8<sup>e</sup> année), Bureau de l'éducation française.

# Français langue première 8<sup>e</sup> année

*Cahier d'activités  
facultatives pour appuyer  
la démarche d'écriture*

*Le problème de l'anglais parlé dans  
les écoles françaises au Manitoba*





### ***La tâche d'écriture***

Écris un texte dans lequel tu présentes **le problème de l'anglais parlé dans les écoles françaises au Manitoba**. Tu dois décrire les causes de ce phénomène ainsi que les solutions possibles afin d'inciter les élèves des écoles françaises à parler français.

À qui s'adresse ton texte? Tu peux le destiner aux lecteurs du journal de l'école ou, si tu préfères, tu peux en faire une lettre que tu enverras à ceux qui ont le pouvoir de mettre en place tes solutions : les élèves, les parents, le personnel de l'école ou encore le ministre de l'éducation. À toi de choisir le ou les meilleurs destinataires.

Avant d'entreprendre ce projet d'écriture, tu as lu des textes et discuté du sujet. Tu devrais déjà avoir des idées sur le sujet. Tu devrais aussi avoir une bonne idée des critères qui feront de ton écrit un texte intéressant à lire. Voici maintenant les étapes que tu pourrais suivre pour réaliser ta tâche d'écriture.

### **Étapes suggérées**

1. Choisis les idées que tu veux présenter dans ton texte. Pour organiser tes idées, tu peux utiliser le *Schéma* ou le *Plan* que tu trouveras aux pages 2 et 3 de ce cahier. Tu peux aussi organiser tes idées dans ta tête ou pendant que tu rédiges ton brouillon.
2. Rédige un premier *brouillon* de ton texte.
3. Révise ton texte. Souviens-toi des critères discutés en classe. Tu peux aussi consulter des outils de référence : dictionnaires, grammaires, etc.
4. Fais lire ton texte par au moins deux élèves et utilise leur rétroaction pour améliorer ton texte. Pour réaliser cette étape, tu peux utiliser *La grille de rétroaction*, aux pages 4 et 5, ou les *Directives pour donner de la rétroaction*, à la page 7 de ce cahier.
5. Remets une copie propre de ton texte à ton enseignant ou enseignante afin d'obtenir sa rétroaction.
6. Fais les révisions nécessaires et envoie ton texte à son destinataire.

## *Schéma*

Tu peux utiliser ce schéma pour organiser tes idées.

<b>Description du problème</b> (causes du problème)	
<b>Solutions au problème</b>	
<b>Résultats escomptés</b>	

À qui est-ce que j'adresse mon texte? \_\_\_\_\_

Mon texte sera (coche) :     un article de journal     une lettre     un autre format

## *Plan*

Tu peux utiliser cette page pour faire ton plan afin d'organiser tes idées sous forme de paragraphes.

## *Grille de rétroaction*

Cette grille de rétroaction contient des critères pour t'aider à réussir ton texte. Fais lire ton texte et demande à tes lecteurs si tu as réussi à écrire un bon texte.

<b>Critères pour vérifier le choix et l'organisation de mes idées</b>	Rétroaction d'un premier lecteur	Rétroaction d'un deuxième lecteur
1. Dans l' <b>introduction</b> , j'annonce clairement et de façon intéressante :		
a) le sujet de l'anglais parlé dans les écoles françaises (le problème);		
b) les idées principales (les causes, les solutions et les résultats escomptés)		
2. Dans le <b>développement</b> , j'élabore de façon claire et précise :		
a) les idées principales (les causes, les solutions et les résultats escomptés);		
b) les idées secondaires pour appuyer et préciser chaque idée principale.		
3. Dans ma <b>conclusion</b> , je résume de façon intéressante :		
a) le sujet (le problème);		
b) les idées principales formulées d'une façon différente;		
c) mon opinion sur le sujet OU une question de réflexion.		
4. J'ai regroupé mes idées sous forme de <b>paragraphes</b> afin qu'elles soient faciles à lire.		
5. J'ai enchaîné mes idées en utilisant des <b>marqueurs de relation</b> appropriés. Les destinataires peuvent voir les liens entre mes idées.		

**Grille de rétroaction (suite)**

<b>Critères pour vérifier la qualité de mon français</b>	Rétroaction d'un premier lecteur	Rétroaction d'un deuxième lecteur
6. J'ai utilisé des mots qui tiennent compte de mon intention et qui maintiennent l'intérêt de mes destinataires :		
a) des mots précis;		
b) des mots de substitution (pronoms, synonymes);		
c) des mots pour enrichir mon texte (adjectifs, adverbes).		
7. J'ai éliminé les anglicismes.		
8. J'ai utilisé des phrases :		
a) complètes et bien structurées;		
b) variées et intéressantes pour appuyer mon intention et susciter l'intérêt de mes destinataires.		
9. J'ai utilisé les bons signes de ponctuation.		
10. J'ai fait :		
a) l'accord des verbes aux temps simples;		
b) l'accord des verbes aux temps composés;		
c) l'accord des noms et des adjectifs.		
11. J'ai orthographié correctement tous les mots.		

**Grille de rétroaction (suite)**

<b>Critères pour vérifier l'impact de mon texte sur mes destinataires</b>	Rétroaction d'un premier lecteur	Rétroaction d'un deuxième lecteur
12. J'ai tenu compte de mes destinataires. (En lisant mon texte, on sait à qui je m'adresse.)		
13. J'ai inclus des informations appropriées, intéressantes, captivantes ou nouvelles pour mes destinataires.		
14. J'ai créé des effets stylistiques pour susciter et maintenir l'intérêt de mes lecteurs.		

## ***Directives pour donner de la rétroaction***

La rétroaction, c'est l'information spécifique qu'on donne à l'auteur d'un texte afin qu'il soit en mesure de corriger et d'ajuster son texte.

Tu devras lire des textes des élèves de ta classe et des élèves liront ton texte. Le but de cette activité est de fournir une rétroaction aux auteurs afin de leur permettre d'améliorer leur texte.

Voici quelques directives pour faciliter la communication entre le lecteur et l'auteur de chaque texte.

1. Pendant que le lecteur lit le texte ou suite à sa lecture, il ajoute un des trois symboles suivants dans la marge du texte : « + - ? ». Le lecteur donne de vive voix une rétroaction spécifique à l'auteur du texte.

<b>Symbole</b>	<b>Ce que les symboles signifient</b>	<b>Exemple d'une rétroaction spécifique que le lecteur pourrait donner de vive voix</b>
<b>+</b>	<i>C'est intéressant! J'ai aimé lire cette partie du texte.</i>	Le lecteur signale l'effet créé par le texte : « Après avoir lu ton texte, j'ai tendance à penser comme toi. J'ai aimé ton explication dans le deuxième paragraphe. »
<b>-</b>	<i>Cette partie du texte m'intéresse moins.</i>	Le lecteur indique pourquoi il a perdu de l'intérêt pour le texte : « L'argument ici est répétitif. »
<b>?</b>	<i>Je ne comprends pas cette partie du texte.</i>	Si possible, le lecteur dit pourquoi il ne comprend pas cette partie du texte : « Cette information contredit une information donnée plus tôt dans ton texte. Qu'est-ce que tu veux vraiment dire? » Souvent, l'auteur et le lecteur devront se parler afin de clarifier ce qui n'est pas clair.

2. Le lecteur peut aussi faire des commentaires ou des suggestions à l'auteur du texte.
3. L'auteur peut poser des questions au lecteur afin de mieux comprendre ce que le lecteur pense du texte.

**Note à l'auteur du texte :** Quand tu recevras ton texte annoté par tes lecteurs, tu peux choisir de changer ton texte ou de le garder tel qu'il était. Le texte est bel et bien le tien et c'est toi qui en as la responsabilité finale.



## **Bibliographie**



## BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL, Linda. *Régulation des apprentissages : des différences à la différenciation*, Conférence donnée au 30<sup>e</sup> Congrès de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQÉTA), 2005.
- ALLAL, Linda, et Lucie MOTIER LOPEZ. « L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française », *L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Paris, OCDE, 2005, p. 265-290.
- BLACK, Paul, Christine HARRISON, Clare LEE, Bethan MARSHALL et Dylan WILIAM. « Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom », *Phi Delta Kappan*, volume 86, numéro 1, septembre 2004, Indiana, Phi Delta Kappa International, p.9-21.
- BLACK, Paul, et Dylan WILIAM. « Changer l'enseignement grâce à l'évaluation formative : recherche et pratique », *L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Paris, OCDE, 2005, p. 245-264.
- CAVANAGH, Martine. *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*, Montréal, Chenelière Éducation, 2005, 148 p.
- ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA : *Choix de textes*, 2006.
- ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA : *Évaluation des compétences de base en mathématiques, en compréhension en lecture et en écriture de textes informatifs et sur l'engagement de l'élève au niveau des années intermédiaires*, 2006.
- ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA : *Projet d'évaluation des années intermédiaires Compréhension en lecture et écriture de textes informatifs 8<sup>e</sup> année : Document d'appui à l'intention des enseignants : Programme scolaire français*, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française, 2006.
- ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE MANITOBA : *Français langue première, 8<sup>e</sup> année, Programme d'études – document de mise en œuvre*, 1997, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française.
- ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE MANITOBA : *Les résultats d'apprentissage en français langue première (M-S4)*, 1996, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française.
- GIASSON, Jocelyne. *La lecture de la théorie à la pratique*, Montréal, Gaëtan Worun, 1995.
- SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative*, Saint-Laurent, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique, Inc., 2000.

WIGGINS, Grant P. *Educative Assessment, Designing Assessments to Informal and Improve Student Performance*, San Francisco, Jossey-Bass, 1998, 361 p.

WIGGINS, Grant, et Jay MCTIGHE. *Understanding by Design*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 1998, 201 p.