

Guide d'enseignement efficace de l'écriture

de la maternelle à la 3^e année



2006

Guide d'enseignement efficace de l'écriture

de la maternelle à la 3^e année

Table des matières

1. Aperçu de l'enseignement efficace de l'écriture

Les pratiques d'enseignement efficace pour l'écriture au cycle préparatoire (maternelle et jardin)	1.4
La conscience phonologique	1.5
Les pratiques d'orthographe approchées	1.5
Des attentes élevées pour <i>tous</i> les élèves	1.6
L'enseignement aux élèves des programmes d'actualisation linguistique en français et de perfectionnement du français (ALF/PDF)	1.7
Les habiletés supérieures de la pensée	1.7
Le rôle de la technologie dans l'enseignement de l'écriture	1.9
Les objectifs d'enseignement de l'écriture	1.10
Les stades d'acquisition de l'écriture	1.11
L'écriture émergente	1.12
L'écriture débutante	1.14
L'écriture courante	1.15
Devenir compétent en écriture	1.16
Le processus d'écriture	1.17
Les éléments d'écriture	1.21
Les formes et les types de textes	1.29
Les quatre situations d'enseignement en écriture	1.32
La planification et l'organisation de la salle de classe	1.32
Le cadre d'enseignement efficace de l'écriture	1.34
<i>Annexes</i>	1.35
Annexe 1-1 : Pratiques d'orthographe approchées – Groupe classe	
Annexe 1-2 : Pratiques d'orthographe approchées – Modelage d'un trio	
Annexe 1-3 : Pratiques d'orthographe approchées – Trio, dyade	
Annexe 1-4 : Pratiques d'orthographe approchées – Individuel	

2. Écriture modelée	
Fréquence de l'écriture modelée	2.3
Rôle et responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant	2.4
Pistes d'enseignement à considérer	2.5
Exemple de leçon d'écriture modelée : Jardin	2.6
3. L'écriture partagée	
L'étayage au service de l'apprentissage	3.3
L'enseignement explicite des stratégies d'écriture	3.4
Les stratégies d'écriture à enseigner de façon explicite	3.4
Fréquence des séances d'écriture partagée	3.4
Rôle et responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves	3.5
Pistes d'enseignement à considérer	3.6
Exemple de leçon d'écriture partagée :	
Entrée dans un journal personnel (1 ^{re} année)	3.7
Exemple de leçon d'écriture partagée :	
Lettre d'amitié (3 ^e année)	3.11
4. L'écriture guidée	
Fréquence des séances d'écriture guidée	4.3
Rôle et responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves	4.4
Regroupement	4.4
Pistes d'enseignement à considérer	4.5
Activités pour le reste de la classe	4.5
Exemple de leçon d'écriture guidée : 2 ^e année	4.6
5. L'écriture autonome	
Fréquence des séances d'écriture autonome	5.4
Rôle et responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves	5.5
L'écriture autonome et le processus d'écriture	5.6
L'atelier d'écriture	5.7
Exemple d'écriture autonome dans le cadre d'un atelier d'écriture	5.9
Exemple de leçon d'écriture autonome :	
La lettre : texte à caractère incitatif, 3 ^e année	5.12

<i>Vignettes des annexes</i>	5.16
Annexe 5-1 : Tableau « Où sommes-nous? » pour l’atelier d’écriture	
Annexe 5-2 : Tableau « Où suis-je? » pour l’atelier d’écriture	
Annexe 5-3 : Exemple de formulaire de conférence d’écriture	
Annexe 5-4 : Grille de révision et de correction de textes rédigés de façon autonome	
Annexe 5-5 : Formulaire d’autoévaluation de l’écriture	
Annexe 5-6 : Plan d’une lettre à caractère incitatif	
Annexe 5-7 : Grille de révision et de correction de lettre à caractère incitatif	
6. Évaluation	
Types d’évaluation	6.4
Stratégies et outils d’évaluation	6.5
Inventaire des intérêts	6.6
Test de vocabulaire	6.6
Fiches anecdotiques, grilles d’observation, grilles d’évaluation adaptées, aide-mémoire et examen critique d’une production écrite	6.6
Journal de bord	6.6
Conférences	6.7
Dossier d’écriture et portfolio	6.7
Critères d’évaluation	6.8
Copies types	6.9
Évaluation de l’écriture dans l’ensemble du curriculum	6.9
Évaluation de l’écriture aux fins du bulletin scolaire	6.10
Le rendement global	6.11
<i>Vignettes des annexes</i>	6.12
Annexe 6-1 : Inventaire des intérêts en écriture	
Annexe 6-2 : Grille des habiletés en écriture	
Annexe 6-3a : Formulaire d’évaluation du portfolio	
Annexe 6-3b : Formulaire d’évaluation du portfolio	
Glossaire	GL.1
Bibliographie	B.1

Préface

Le *Guide d'enseignement efficace de l'écriture, de la maternelle à la 3^e année, 2005*, propose des situations, des stratégies et des ressources pratiques qui permettront aux enseignants de la maternelle à la 3^e année d'offrir un programme d'écriture équilibré et efficace. Des recherches démontrent que la lecture et l'écriture sont interdépendantes, de sorte que l'apprentissage de l'une contribue à l'acquisition de l'autre. Ce document accompagne et étoffe le *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année*, publié par le ministère de l'Éducation de l'Ontario en 2003 afin d'aider le personnel enseignant à améliorer les habiletés en matière de littératie chez les élèves.

Structure et caractéristiques du présent guide

Le présent guide compte six chapitres. Le chapitre 1 donne un aperçu de l'enseignement efficace de l'écriture. Les chapitres suivants présentent les quatre situations d'écriture – modelée, partagée, guidée et autonome – et le dernier chapitre porte sur l'évaluation.


Plusieurs de ces chapitres sont accompagnés d'annexes et contiennent de l'information et des outils pratiques, des modèles de leçons et des stratégies d'enseignement. Le guide fournit des vignettes de ces annexes; les versions complètes peuvent être téléchargées du site Web *L@telier*, à www.atelier.on.ca, dans la section « Ressources », sous le titre « Littératie ». Finalement, un glossaire des termes employés figure à la fin du document.



Aperçu de l'enseignement efficace de l'écriture

Table des matières

Les pratiques d'enseignement efficace pour l'écriture au cycle préparatoire (maternelle et jardin)	1.4
La conscience phonologique	1.5
Les pratiques d'orthographe approchées	1.5
Des attentes élevées pour <i>tous</i> les élèves	1.6
L'enseignement aux élèves des programmes d'actualisation linguistique en français et de perfectionnement du français (ALF/PDF)	1.7
Les habiletés supérieures de la pensée	1.7
Le rôle de la technologie dans l'enseignement de l'écriture	1.9
Les objectifs d'enseignement de l'écriture	1.10
Les stades d'acquisition de l'écriture	1.11
L'écriture émergente	1.12
L'écriture débutante	1.14
L'écriture courante	1.15
Devenir compétent en écriture	1.16
Le processus d'écriture	1.17
Les éléments d'écriture	1.21
Les formes et les types de textes	1.29
Les quatre situations d'enseignement en écriture	1.32
La planification et l'organisation de la salle de classe	1.32
Le cadre d'enseignement efficace de l'écriture	1.34
<i>Annexes</i>	1.35
Annexe 1-1 : Pratiques d'orthographe approchées – Groupe classe	
Annexe 1-2 : Pratiques d'orthographe approchées – Modelage d'un trio	
Annexe 1-3 : Pratiques d'orthographe approchées – Trio, dyade	
Annexe 1-4 : Pratiques d'orthographe approchées – Individuel	



Aperçu de l'enseignement efficace de l'écriture

Les expériences d'apprentissage en littératie ont une influence sur le développement des habiletés de l'élève en lecture et en écriture. Ces deux domaines sont interdépendants et les activités qui en découlent permettent la construction de sens. La lecture permet à l'élève d'approfondir la compréhension de groupes de mots en s'appuyant sur ses connaissances et ses expériences personnelles. L'écriture, quant à elle, lui permet de traduire sous forme écrite, sur papier (ou sur ordinateur), ses idées, ses pensées et ses émotions, en se fondant sur sa connaissance des conventions linguistiques et du processus d'écriture pour rédiger un texte cohérent. En d'autres termes, la combinaison judicieuse de ces deux domaines en cours d'apprentissage permet l'acquisition de compétences indispensables dans toutes les matières scolaires.

Comme la lecture et l'écriture sont axées sur la construction de sens, le développement des habiletés dans l'une renforce les progrès dans l'autre. Le développement des compétences dans ces deux domaines requiert un environnement riche et stimulant. Au cœur de cet apprentissage, la littérature occupe une place privilégiée et offre à l'élève des occasions d'élargir sa vision du monde, de partager des idées et des émotions, de s'informer, de critiquer, de se questionner, de s'amuser et d'écrire. Les liens entre la lecture et l'écriture permettent le transfert des connaissances liées à la lecture dans les écrits, que ce soit sur le plan de la structure et de l'organisation du texte, des conventions linguistiques ou du vocabulaire. En effet, les élèves apprennent mieux à lire et à écrire lorsqu'il y a interaction entre ces deux domaines. Tout comme pour l'enseignement de la lecture, les enseignants recourent, en écriture, aux situations d'enseignement, à l'enseignement explicite de stratégies, à l'enseignement de vocabulaire et à l'étude des conventions linguistiques incluant l'étude de mots dans le but de favoriser l'autonomie chez l'élève.

*D'après Jean Larose
du journal Le Devoir ...
« enseigner la lecture
et l'écriture avec autre
chose que la littérature
équivalait à enseigner
la géographie avec des
dépliants de voyage ».*

*(Nadon, 2002,
tiré de la préface)*

Les enseignants recourent à leur professionnalisme et à des observations pour fournir un enseignement explicite afin d'aider les élèves à devenir des rédacteurs compétents. Au fur et à mesure que les élèves approfondissent leur compréhension du processus d'écriture, des stratégies d'écriture, des éléments d'écriture, des types de textes et de la technologie, ils arrivent à s'exprimer avec plus de confiance et d'efficacité.

En raison de l'interdépendance entre la lecture et l'écriture, le présent guide s'appuie sur les composantes déjà présentées dans le *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003) appelé ci-après le guide d'enseignement de la lecture. Par exemple, le chapitre 2, « La communication orale, fondement de la littératie », explique l'acquisition de la langue orale et ses liens avec la lecture et l'écriture, tandis que le chapitre 7, « L'écriture, appui à la lecture », aborde l'interdépendance entre la lecture et l'écriture. Pour une meilleure compréhension de l'interdépendance entre les trois domaines du français, des renvois au guide d'enseignement de la lecture seront indiqués dans le présent guide.

Le présent document examine avant tout les composantes que le personnel enseignant doit s'approprier pour mettre en œuvre un programme d'écriture efficace. Les enseignants doivent comprendre les objectifs de l'enseignement de l'écriture, les stades d'acquisition de l'écriture, les stratégies et les éléments d'écriture utilisés ainsi que les connaissances et les habiletés dont les élèves ont besoin pour devenir des rédacteurs compétents. Chacune des quatre situations d'enseignement de l'écriture : modelée, partagée, guidée et autonome, remplit une fonction particulière et permet de mettre en pratique la communication orale. Chacun des chapitres propose un ou plusieurs exemples de leçons à utiliser à des fins de planification ou comme source d'inspiration. Ces composantes de l'écriture aideront les enseignants à établir des objectifs et des cibles, à planifier un programme d'écriture équilibré et efficace et à évaluer les progrès de tous les élèves de façon à répondre à leurs besoins.

Les pratiques d'enseignement efficace pour l'écriture au cycle préparatoire (maternelle et jardin)

Au cycle préparatoire, certains élèves arrivent en milieu scolaire avec un niveau de conscience de l'écrit assez développé parce qu'ils ont été exposés à l'écrit dès leur plus jeune âge. Ils ont acquis des connaissances et développé des habiletés d'interaction sociale face à la communication orale et à l'écoute. Ces comportements nécessaires au développement des habiletés reliées à la littératie permettent à l'élève de comprendre les fonctions de l'écriture et de la lecture dans son environnement. Au cycle préparatoire (maternelle et jardin), chaque élève a une conception différente de ce que représente l'écriture et reconnaît, selon son niveau de sensibilisation à l'écrit, des symboles, des lettres, des signes de ponctuation et des espaces entre un regroupement de lettres. Même si les élèves utilisent déjà des mots pour communiquer, ils ont rarement acquis

la notion que ces mots existent comme entité avant d'avoir été exposés à des activités de littératie qui stimulent la curiosité. La conscience phonologique et les orthographes approchées sont deux pratiques qui soutiennent le passage de l'oral à l'écrit dans un cadre d'enseignement efficace de l'écriture émergente car elles permettent aux élèves de prendre des risques et de formuler des hypothèses pour produire du sens.

La conscience phonologique

Le développement de la conscience phonologique est une composante du programme de littératie liée à la communication orale. L'élève qui développe des habiletés en conscience phonologique peut reconnaître que les mots *bébé* et *ballon* commencent par le même phonème, que des mots riment, que dans le mot *riz*, il y a deux sons et qu'en substituant un son par un autre, il est possible de changer un mot (p. ex., *jeu* et *feu*). Ces habiletés sont des précurseurs importants au succès de l'apprentissage de la lecture qui est étroitement liée à l'apprentissage de l'écriture. Se référer au guide d'enseignement de la lecture de la page 3.9 à 3.25 et au site Web *L'@telier* à www.atelier.on.ca pour les composantes de la conscience phonologique et les activités qui s'y rattachent.

Les pratiques d'orthographes approchées

Les pratiques d'orthographes approchées favorisent l'éveil à l'écrit, les connaissances sur la langue écrite et le questionnement avant que n'apparaisse l'enseignement formel de l'écriture. Elles permettent aux élèves d'utiliser leurs connaissances du langage oral et écrit dans le but de s'exprimer par écrit tout en s'approchant de plus en plus de la norme orthographique. Les élèves ont tous, à différents niveaux, des préoccupations sur le fonctionnement de la langue écrite. Elles sont d'ordre visuographiques (p. ex., les traits des lettres, la mise en page de l'écrit, l'orientation), sémiographiques et lexicales (p. ex., la mémorisation de certains mots, comme le prénom), phonographiques (p. ex., la correspondance des phonèmes et des graphèmes, l'ordre des sons dans un mot) et relatives à la norme orthographique (p. ex., lettre muette, marque du pluriel). Les pratiques d'orthographes approchées placent les élèves en situation de résolution de problèmes afin qu'ils fassent des hypothèses et des tentatives d'écriture d'un mot en tenant compte de ces quatre préoccupations. Il est important de souligner que les activités doivent être perçues par les élèves comme des jeux et non comme des présentations formelles.

Récemment, Besse et Aclé (2000) et d'autres chercheurs dans le domaine (Montésinos-Gelet et Morin, 2001) ont préféré employer l'expression « orthographes approchées » plutôt que l'expression traditionnelle « orthographes inventées » qui est utilisée dans la littérature. Cette nouvelle appellation décrit davantage ce que l'enfant fait dans une production écrite, soit de s'approcher progressivement de la norme orthographique.

(Charron, 2004, p. 15)

« La pratique d'orthographe approchées en collaboration n'invite pas à entreprendre un enseignement systématique avant l'heure, mais simplement à se mettre à l'écoute des représentations en émergence des enfants pour leur permettre de se servir de la langue écrite pour répondre à leurs besoins, comme ils le font avec la langue orale lorsqu'ils commencent à essayer de parler. »

(Morin, Montésinos-Gelet, 2004, p. 66)

Les pratiques d'orthographe approchées font partie d'un programme quotidien de littératie et prennent la forme de situations guidées qui nécessitent le soutien constant de l'adulte et de situations collaboratives qui supposent des discussions entre les élèves. Elles peuvent se faire par le modelage d'un trio, en groupe classe, en trio, en dyade ou individuellement. Lors de ces pratiques, l'élève au stade de l'écriture émergente utilise spontanément les connaissances qu'il ou elle a des lettres pour tenter d'écrire un mot ou une phrase. Les pratiques d'orthographe approchées permettent de placer l'élève dans une situation où il ou elle est amené à se servir de la langue écrite.

Différents exemples de pratiques d'orthographe approchées selon les différents modes de regroupement sont fournis en annexe à la fin de ce présent chapitre. Notons que ces exemples peuvent être abordés de différentes manières et qu'il n'y a aucune pratique prescrite en orthographe approchées. Les écarts à la

norme ne sont pas perçus comme des fautes, mais plutôt comme des moments de l'évolution de connaissances et d'habiletés liées à l'écriture. Le but ultime étant que les élèves utilisent leurs connaissances de la langue écrite pour s'approcher de la norme orthographique et qu'ils commencent à reconnaître les outils de référence qui permettent l'autovérification tout en respectant leur rythme d'apprentissage.

Des attentes élevées pour tous les élèves

Pour tenir compte des points forts et des besoins de tous les élèves et veiller à ce que ceux-ci aient une chance égale de devenir des rédacteurs compétents, l'enseignante ou l'enseignant adapte le rythme et l'intensité de son enseignement ainsi que le niveau de difficulté du matériel et des ressources utilisés. Les interventions précoces et continues sont axées sur les compétences de base et les pratiques d'enseignement efficace que l'enseignante ou l'enseignant emploie normalement, avec certaines adaptations (p. ex., diminuer la longueur du texte, limiter le nombre de types de phrases, fournir le début de l'histoire).

Tout au long de l'année, l'enseignante ou l'enseignant détermine, par l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative, le profil de chaque élève et identifie ceux ayant des besoins particuliers en écriture. Le développement de bons outils d'observation permet d'identifier les habiletés, les éléments d'écriture, les notions et les stratégies qui doivent être enseignés, revus ou consolidés. Les données recueillies aideront l'enseignante ou l'enseignant à prendre des décisions judicieuses concernant la planification des interventions auprès de ces élèves.

L'enseignement aux élèves des programmes d'actualisation linguistique en français et de perfectionnement du français (ALF/PDF)

Le stade d'acquisition de l'écriture d'un élève d'ALF/PDF peut être établi en consultant le document *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2002) ou en administrant les tests de la trousse d'évaluation diagnostique – Aménagement linguistique, 2000, de la maternelle à la 3^e année. L'enseignante ou l'enseignant doit tenir compte des facteurs suivants, qui influent sur les progrès de l'élève en écriture :

- le niveau de littératie de l'élève dans sa langue maternelle;
- les similitudes entre la langue maternelle de l'élève et le français en ce qui concerne le sens de l'écriture, les caractères, la phonétique et les conventions linguistiques (p. ex., les congénères tels que *table* en français et en anglais).

Pour répondre aux besoins particuliers des élèves d'ALF/PDF, il faut adapter les situations d'enseignement, le niveau de difficulté des textes, la complexité des référentiels, les contenus, les processus et les productions. Ainsi, il faut prévoir des cartes sémantiques pour aider les élèves à étoffer leur vocabulaire et à s'exprimer plus clairement par écrit, des dictionnaires visuels, du tutorat par les pairs, des schémas organisationnels, l'apprentissage et la compréhension des types de textes. De plus, il faut allouer du temps supplémentaire pour aider ces élèves à réussir.

Les habiletés supérieures de la pensée

L'enseignement au cycle primaire vise à aider les élèves à développer leurs habiletés supérieures de la pensée par des activités d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation. Les enseignants ont donc tout intérêt à placer les élèves dans un contexte leur permettant d'exercer une pensée critique et créative. Dans ce contexte, les élèves ont des occasions de communiquer leurs pensées, leurs sentiments, leurs opinions par des situations de communication orale, de lecture et d'écriture. Le développement des habiletés supérieures de la pensée permet aux élèves d'utiliser des stratégies telles que la résolution de problèmes et la prise de décisions.

Le tableau suivant, basé sur la taxonomie de Bloom¹, démontre que les élèves qui savent se servir des habiletés supérieures de la pensée sont en mesure d'appliquer leurs connaissances dans des situations plus complexes.

1. La taxonomie de Bloom est une hiérarchisation fort utilisée des objectifs d'apprentissage, établie dans les années 1950 par un groupe de chercheurs de l'Université de Chicago, sous la direction de Benjamin Bloom.

Application de la taxonomie de Bloom

Niveau de la pensée	Définitions	Habilités	Mots clés
Acquisition de connaissances	L'élève connaît les faits, les informations, les principes et les concepts étudiés.	Cerner Citer Classifier Décrire Définir Dire Énumérer Étiqueter Examiner Nommer Répéter Réunir	Donne... Dresse... Nomme... Que veut dire...? Quel est...? Que font...? Comment...? Choisis... Trouve... À quel...? Qui...? Quoi...?
Compréhension	L'élève saisit le sens de l'information transmise sans la relier à d'autres idées ou sujets.	Associer Comparer Décrire Différencier Discuter Distinguer Estimer Expliquer Illustrer Interpréter Prédire	Choisis... Mime... Illustre... Explique... Comment...? Raconte... Décris... Prépare une...
Application	L'élève fait appel à ses connaissances et à ses habiletés pour effectuer une tâche précise ou résoudre un problème dans des contextes familiers et dans de nouveaux contextes.	Appliquer Calculer Changer Compléter Construire Découvrir Mettre à l'essai Modifier Montrer Organiser Rattacher Résoudre	Conjuge... Accorde... Trouve... Compose... Utilise... Organise...
Synthèse	L'élève réunit des éléments disparates pour former un tout. <i>Note</i> Nous retrouvons ici une application qui oblige à relier les éléments entre	Créer Élaborer Faire des hypothèses Formuler Généraliser Intégrer Inventer	Compose... Crée... Substitue... Invente... Détermine... Prépare...

Application de la taxonomie de Bloom (*suite*)

Niveau de la pensée	Définitions	Habilités	Mots clés
	eux pour former un nouvel ensemble. C'est ce qui la différencie de l'habileté <i>application</i> .	Planifier Préparer Récrire Substituer	
Évaluation	L'élève est capable de porter un jugement critique soutenu d'arguments logiques.	Argumenter Conclure Convaincre Critiquer Décider Évaluer Juger Mesurer Noter Recommander	D'après toi... Es-tu d'accord...? Explique... Pourquoi...? À ton avis...
Analyse	L'élève met en perspective les éléments, les relations et les principes d'organisation d'un ensemble.	Analyser Arranger Classer Comparer Diviser Inférer Isoler Mettre en ordre Séparer	Énumère... Distingue... Explique... Compare... Analyse... Complète... Classe...

Le rôle de la technologie dans l'enseignement de l'écriture

Les technologies de l'information et de la communication jouent un rôle primordial dans un programme d'écriture. Dès la petite enfance, de nombreux élèves se sont déjà familiarisés avec les logiciels et Internet. L'usage de ces outils technologiques dans la salle de classe donne aux élèves l'accès à une communauté d'apprenants ouverte sur le monde par l'entremise d'une variété d'activités très motivantes.

Par exemple, les élèves :

- consignent leurs idées à l'aide de divers outils technologiques;
- communiquent avec des pairs (et d'autres personnes) à distance dans le cadre de projets ou d'activités signifiantes;
- participent à des projets d'apprentissage authentiques en lecture et en écriture.

Au moyen de ces activités technologiques, les élèves acquièrent des connaissances et mettent en pratique des habiletés qui contribuent de manière importante à leur développement en tant que rédacteurs. De telles expériences encouragent les élèves à s'assurer que leur message est compréhensible, que le style est approprié et que les normes de l'orthographe et les règles de grammaire sont respectées.

Les logiciels de traitement de texte permettent aux élèves de rédiger des textes qui peuvent être révisés et mis en page et dont l'orthographe et la grammaire peuvent être vérifiées rapidement au moyen du dictionnaire intégré et d'un dictionnaire de synonymes. Ces outils technologiques et de communication mettent en valeur les compétences dont les élèves auront besoin pour vivre à l'ère numérique.

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a élaboré une ressource sur CD-ROM intitulée « Smart Ideas ». Cette ressource contient une variété de schémas organisationnels sous forme de cartes conceptuelles qui peuvent être utilisés dans la salle de classe pour appuyer l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Pour plus d'informations sur les technologies de l'information et de la communication en éducation, les caractéristiques des textes électroniques, les logiciels recommandés et les modes d'évaluation de nouveaux logiciels, consulter le chapitre 8 du guide de l'enseignement de la lecture, intitulé « Exploitation des technologies de l'information et de la communication en lecture ».

Les objectifs d'enseignement de l'écriture

L'enseignement de l'écriture comporte quatre grands objectifs en lien avec le rendement des élèves :

- écrire avec clarté et créativité pour transmettre un message;
- communiquer ses idées, ses pensées, ses émotions et ses expériences;
- comprendre que l'écriture est un processus axé sur la réflexion et l'interaction;
- comprendre que l'écriture de divers types de texte comporte une intention, un sujet et un ou des destinataires.

Afin d'atteindre les objectifs ci-dessus, l'enseignante ou l'enseignant :

- enseigne les habiletés en communication orale;
- active les connaissances et les expériences antérieures;
- présente les caractéristiques et la structure de divers types de textes;
- détermine ou guide dans le choix du sujet, de l'intention d'écriture et des destinataires;
- enseigne le processus d'écriture;
- enseigne les éléments d'écriture;

- favorise le recours aux habiletés supérieures de la pensée (p. ex., l'analyse, la synthèse, l'évaluation) par le questionnement.

Pour permettre aux élèves d'atteindre ces objectifs, il faut prévoir lors des situations d'enseignement en écriture :

- une organisation et une gestion efficaces de la salle de classe;
- une période, idéalement ininterrompue, d'enseignement des habiletés liées à la littératie;
- des expériences enrichissantes en littératie et des activités d'apprentissage authentiques et motivantes;
- un équilibre entre les situations d'enseignement d'écriture modelée, partagée, guidée et autonome;
- la présentation d'une variété de types de textes (poème, conte, saynète), sous divers formats, y compris sur supports médiatiques;
- une variété de regroupements (p. ex., groupe classe, petits groupes, dyades);
- des moments de discussion;
- des activités de collaboration;
- l'intégration de l'étude du système graphophonétique, de l'étude de vocabulaire et de l'étude des conventions linguistiques incluant l'étude de mots dans les activités de communication orale, de lecture et d'écriture;
- une variété de stratégies et d'outils d'évaluation qui orientent la planification et l'enseignement;
- une orientation, un encadrement et de la rétroaction pour les élèves;
- des interventions auprès des élèves ayant des besoins particuliers;
- une culture et un environnement dans la salle de classe et dans l'école qui favorisent le soutien des élèves;
- un questionnement qui favorise le recours aux habiletés supérieures de la pensée;
- la participation des parents et de la collectivité.

Les stades d'acquisition de l'écriture

Tous les enfants acquièrent une variété d'expériences à l'extérieur du milieu scolaire en communication orale et écrite. Au moment de planifier un programme d'écriture efficace, il est important de dresser le profil de la classe et le profil d'apprentissage des élèves. L'enseignante ou l'enseignant reconnaît les différences entre les élèves et apporte les adaptations nécessaires. Un programme bien planifié assure un contexte dans lequel tous les élèves peuvent acquérir les compétences et les stratégies nécessaires pour communiquer des idées et des informations par écrit. La planification d'un programme d'écriture équilibré devrait commencer par une revue des trois stades d'acquisition de l'écriture : l'écriture émergente, l'écriture débutante et l'écriture courante.

Les ressources professionnelles destinées au personnel enseignant recèlent de nombreux exemples de continuums d'écriture. Le continuum d'acquisition suivant n'est qu'un exemple.

Stades d'acquisition

	Émergente	Débutante	Courante
Maternelle/ Jardin	→		
1 ^{re} année		→	
2 ^e année			→
3 ^e année			→

Les élèves n'acquièrent pas leurs habiletés en écriture d'un stade à l'autre de façon uniforme. En effet, les stades d'acquisition se chevauchent considérablement. Il est fréquent pour les élèves qui apprennent à écrire de démontrer des comportements typiques de plus d'un stade d'acquisition à la fois.

Les trois tableaux suivants² décrivent, pour chaque stade d'acquisition, les principales caractéristiques de compréhension de l'écriture par les élèves, ainsi que leur intérêt et leur capacité à écrire. Ces caractéristiques sont accompagnées de suggestions d'enseignement qui permettent d'améliorer les habiletés des élèves dans chacun des stades d'acquisition de l'écriture.

L'écriture émergente

Au stade de l'écriture émergente, les élèves apprennent que le langage peut être représenté par écrit. Ils commencent à comprendre que l'écriture s'emploie pour communiquer un message. Ils imitent les écrits des adultes en utilisant des illustrations, des traits, des symboles et quelques lettres conventionnelles.

2. Adaptés de Toronto District School Board, 2000, annexe, p. 69 et 70.

L'écriture émergente

L'élève :

- comprend que l'écriture sert à représenter un message personnel; comprend que l'écriture est une forme de communication et transmet un message;
- s'appuie sur sa compréhension de l'écriture pour rédiger un message simple en utilisant une combinaison d'illustrations, de symboles et de lettres;
- commence à utiliser les conventions du langage oral en faisant quelques généralisations, en faisant des descriptions simples, en racontant des événements et finalement en expliquant des idées;
- se montre intéressé et disposé à faire des tentatives d'écriture;
- comprend que l'illustration et l'écriture sont différentes et passe de l'écriture de symboles à celle de lettres approximatives puis de lettres conventionnelles avec des espaces et avec peu ou aucune ponctuation;
- commence à faire preuve d'une connaissance de base du mouvement directionnel, de gauche à droite et de haut en bas (concepts reliés à l'écrit);
- commence à utiliser des symboles d'écriture pour épeler des mots d'une ou plusieurs lettres, (p. ex., son nom et des mots fréquents comme *maman, je et à*).

L'enseignante ou l'enseignant :

- recourt à l'écriture modelée ou partagée pour représenter les idées des élèves sur un tableau pendant les discussions, la période de partage et le message du matin (p. ex., notes à la directrice ou au directeur, liste d'achats pour le coin « maison », recettes);
- modèle une variété de messages (p. ex., étiquettes, message du matin, bandes de phrases) pour aider les élèves à comprendre que le message peut être représenté sous diverses formes;
- fait le modelage de structures langagières appropriées et reformule les réponses des élèves qui contiennent des fautes de syntaxe (p. ex., l'élève dit « J'ai été au magasin »; l'enseignante ou l'enseignant répond « Moi aussi, je suis allé au magasin hier »);
- crée un environnement attrayant et fournit une variété d'outils et de ressources aux élèves pour favoriser l'écriture;
- démontre la différence entre les illustrations et les textes par la lecture aux élèves et renforce ces notions au moyen de l'écriture modelée à l'aide d'un tableau alphabétique illustré et de lettres magnétiques;
- réfléchit à haute voix pendant la lecture aux élèves d'un livre géant, pour démontrer que le texte se lit de gauche à droite et de haut en bas;
- anime des activités de conscience phonologique ou d'orthographe approchées et modèle la façon dont cette conscience se traduit à l'écrit.

L'écriture débutante

Au stade de l'écriture débutante, les élèves ont acquis une meilleure compréhension des concepts reliés à l'écrit. Ils commencent à mieux comprendre certaines notions d'écriture et certaines caractéristiques des types de textes. Ils expriment leurs idées en phrases simples, souvent encore au moyen d'orthographe approchées.

L'écriture débutante

L'élève :

- comprend que l'écriture est un moyen de consigner des idées et de l'information;
- démontre qu'il ou elle est conscient du fait que le langage oral doit respecter la norme orthographique et les notions grammaticales, s'autocorrige et utilise un vocabulaire plus spécifique (p. ex., pour décrire, comparer);
- démontre qu'il ou elle aime écrire et s'intéresse à l'écriture;
- représente des mots avec les lettres conventionnelles et des espaces dans des phrases simples, et tente d'utiliser des signes de ponctuation;
- progresse d'une compréhension de notions de base reliées à l'écriture à une utilisation simple du processus d'écriture;
- comprend certaines formes de textes et quelques types de textes et construit des phrases simples pour communiquer des idées;
- choisit des lettres représentant les principaux contenus dans un mot, souvent au moyen d'orthographe approchées ainsi que de l'orthographe conventionnelle de certains mots fréquents.

L'enseignante ou l'enseignant :

- encourage les élèves à faire part de ce qu'ils ont écrit dans leur journal, à créer des livres pour le coin de lecture, à rédiger des notes et des cartes, etc.;
- offre aux élèves des expériences et des activités qui enrichissent leur communication orale;
- donne aux élèves l'occasion de communiquer d'une façon appropriée qui leur est propre et personnelle;
- démontre le fonctionnement du code écrit pendant l'écriture modelée (p. ex., lettres, mots, espaces, phrases) par la réflexion à haute voix;
- donne aux élèves l'occasion de participer à la rédaction de mots, de phrases ou de textes;
- modèle et enseigne le processus d'écriture au moyen de schémas organisationnels (p. ex., carte conceptuelle et plan de texte) pour planifier un texte et en rédiger une première ébauche;
- donne aux élèves la possibilité de réviser et de corriger leur première ébauche lors de séances d'écriture partagée et guidée;
- présente les éléments d'écriture et encadre les élèves pour les aider à choisir le type de texte approprié compte tenu de leur intention d'écriture lors de séances d'écriture partagée et guidée;
- démontre et enseigne des stratégies, fait connaître des ressources visant l'apprentissage de l'orthographe et encourage les élèves à les utiliser lors de séances d'écriture modelée, partagée et guidée, (p. ex., cartes de sons, murs de mots, affiches thématiques, dictionnaires personnels).

L'écriture courante

Au stade de l'écriture courante (on utilise également l'expression *l'écriture en transition*), les élèves écrivent à une variété de fins, en utilisant des types de textes qui sont adaptés à leur intention et aux destinataires. Ils suivent les étapes du processus d'écriture, utilisent une variété de stratégies et maîtrisent de plus en plus le code orthographique.

L'écriture courante

L'élève :	L'enseignante ou l'enseignant :
<ul style="list-style-type: none">comprend que l'écriture est essentielle dans la vie pour communiquer et satisfaire ses besoins personnels et scolaires;	<ul style="list-style-type: none">démontre, par la réflexion à haute voix et le modelage, que les rédacteurs écrivent à des fins précises, tiennent compte de leurs destinataires et choisissent le type de texte approprié;
<ul style="list-style-type: none">communique oralement des messages concernant une variété d'activités et d'événements;	<ul style="list-style-type: none">modèle de nouvelles structures langagières en utilisant un vocabulaire riche et varié;
<ul style="list-style-type: none">aime écrire et comprend que cela peut servir à une variété de fins;	<ul style="list-style-type: none">fournit le matériel nécessaire et offre de multiples occasions de lire et d'écrire (p. ex., le temps de lire des livres et de discuter d'idées d'écriture avec ses pairs) pour permettre aux élèves d'exprimer leurs réactions et leurs sentiments;
<ul style="list-style-type: none">rédige des phrases plus longues, en utilisant la ponctuation appropriée;	<ul style="list-style-type: none">organise des activités d'écriture guidée en petits groupes pour consolider l'acquisition d'éléments d'écriture et de stratégies d'écriture;donne aux élèves des occasions de mettre en pratique, d'appliquer et de consolider des stratégies d'écriture;
<ul style="list-style-type: none">utilise certaines stratégies pour planifier, rédiger, réviser, corriger et publier des textes;	<ul style="list-style-type: none">aide les élèves à élaborer et à mettre en application des stratégies relatives au processus d'écriture par des activités d'écriture guidée et autonome (p. ex., l'utilisation de schémas organisationnels, révision par les pairs);
<ul style="list-style-type: none">utilise un vocabulaire approprié et divers types de textes compte tenu de son intention et de ses destinataires;rédige une variété de phrases, simples avec plusieurs idées;	<ul style="list-style-type: none">démontre la fluidité de l'écriture en tenant des ateliers d'écriture et des conférences en insistant sur le processus d'écriture et les éléments d'écriture;
<ul style="list-style-type: none">utilise des lettres pour représenter tous les sons, et commence à employer une variété d'outils visant la maîtrise du code orthographique (p. ex., référentiels, aide-mémoire, contexte, cartes de sons, dictionnaires personnels ou visuels).	<ul style="list-style-type: none">offre aux élèves des occasions quotidiennes d'utiliser les outils de référence dans un contexte pertinent.

Devenir compétent en écriture

« Savoir écrire résulte d'un apprentissage systématique pour acquérir un ensemble de connaissances et d'habiletés indispensables, pensons à la calligraphie, à l'orthographe d'usage et d'accord, à la ponctuation et à la syntaxe. Pour communiquer par écrit avec clarté, l'élève doit, entre autres, apprendre à utiliser le mot juste, à orthographier correctement, à bien construire ses phrases, à enchaîner ses idées et à structurer ses textes de façon logique. »

(Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1997, p. 10)

Au fur et à mesure que les élèves acquièrent des habiletés en écriture, ils approfondissent non seulement leur maîtrise de l'écriture, mais également leur connaissance des stratégies d'écriture efficaces. Afin de mieux aider les élèves à développer leurs compétences en écriture, les enseignants peuvent créer avec eux un référentiel pour mettre en valeur les divers éléments qui contribuent à la qualité de l'écriture, répartis sous les trois catégories suivantes : Pour bien écrire, Pour bien corriger ou Pour bien orthographier. D'autres référentiels peuvent aussi être créés sur d'autres aspects de l'apprentissage de l'écriture pour servir d'aide-mémoire aux élèves.

Ces référentiels ne sont ni prescriptifs ni exhaustifs mais ont pour but de se concentrer sur l'acte d'écrire et de rappeler aux élèves qu'ils n'ont pas nécessairement besoin de maîtriser l'orthographe pour bien écrire, et vice versa. Il est aussi possible que certains éléments puissent se trouver sous plus d'un titre.

En écriture, un élève de maternelle n'obtiendra certainement pas un rendement du même niveau qu'un élève de 3^e année. Par conséquent, tous les éléments indiqués dans le tableau ci-dessous ne s'appliqueront pas à tous les élèves.

Exemple de référentiel		
Pour bien écrire, il faut...	Pour bien corriger ses textes, il faut...	Pour bien orthographier, il faut...
<ul style="list-style-type: none">• aimer écrire• écrire sur des sujets que l'on connaît ou que l'on trouve intéressants• déterminer les destinataires et le sujet du texte• tracer les grandes lignes de son texte et en discuter avec d'autres (préécriture)• faire la lecture de son ébauche à un pair, à un groupe ou à l'enseignante ou l'enseignant• se demander « Est-ce un bon texte? Est-ce que c'est logique? Est-ce qu'il manque quelque chose? »	<ul style="list-style-type: none">• vérifier les lettres majuscules• vérifier la ponctuation• vérifier l'orthographe• utiliser des phrases complètes et variées• demander à quelqu'un d'autre de lire son texte	<ul style="list-style-type: none">• prendre des risques• bien écouter les sons que l'on entend• lire souvent• écrire souvent• déterminer si un mot semble bien écrit• consulter des ressources et des outils de référence pour trouver un mot difficile (p. ex., mur de mots, dictionnaires)• connaître un grand nombre de mots fréquents

Le *processus d'écriture* est la démarche par laquelle l'élève apprend comment planifier et exécuter une tâche d'écriture. Les *éléments d'écriture* donnent au personnel enseignant et aux élèves une terminologie uniforme et des concepts communs lors de discussions sur le processus d'écriture et les productions écrites. Une compréhension des *formes de textes* permet aux élèves de sélectionner le *type de texte* le plus approprié pour communiquer.

Le processus d'écriture, les éléments d'écriture, les formes et les types de textes sous-tendent les quatre situations d'enseignement présentées dans ce guide. Ces termes reliés à l'écriture sont interdépendants et peuvent être enseignés séparément à des fins précises, par exemple, dans le cadre d'une mini-leçon conçue pour répondre à un besoin particulier, pour être intégrés rapidement aux activités liées à la littératie.

En appliquant le processus d'écriture, l'élève acquiert les habiletés, les stratégies et les éléments d'écriture nécessaires pour s'exprimer efficacement en tenant compte du destinataire. Pendant la rédaction, l'élève fait appel à ses connaissances et expériences antérieures, à d'autres textes et au monde qui l'entoure. Le rédacteur compétent se pose les questions suivantes :

- « Ai-je écrit tout ce que je voulais dire? »
- « Mon plan de rédaction reflète-t-il mes opinions et mes idées? »
- « Est-ce que j'ai tenu compte des conseils de mon enseignante ou enseignant ou de mon partenaire pour apporter des corrections pertinentes? »

Le processus d'écriture

Le processus d'écriture permet aux élèves de développer leurs idées et de les consigner sous forme écrite. Il comprend les cinq étapes suivantes : la préécriture, la rédaction d'une ébauche, la révision, la correction et la publication.

Chaque étape du processus d'écriture est importante et doit être enseignée de façon explicite à partir des stratégies et des éléments d'écriture. Le processus d'écriture peut être enseigné dans l'ordre, mais il est important d'aider les élèves à comprendre qu'il est possible de retourner aux étapes précédentes. Certains écrits ne seront d'ailleurs jamais achevés.

Processus d'écriture

- Préécriture
- Rédaction d'une ébauche
- Révision
- Correction
- Publication

Éléments d'écriture

- Idées
- Structure
- Style
- Choix de mots
- Fluidité des phrases
- Conventions linguistiques
- Présentation

Formes de textes

- Expressive
- Informative
- Incitative
- Ludique
- Poétique

Types de textes

- Acrostiche
- Charade
- Conte
- Devinette
- Récit
- ...

La communication orale fait partie intégrante du processus d'écriture. Les élèves ont l'occasion de discuter entre eux pour approfondir leurs idées ou améliorer leurs écrits.

Tous les élèves peuvent appliquer le processus d'écriture, quel que soit leur stade d'acquisition de l'écriture. Les élèves de la maternelle à la 3^e année qui participent à tous les aspects d'un programme d'écriture équilibré ont l'occasion de produire des écrits en groupe et de façon autonome. Chaque élève participe au processus d'écriture à son propre niveau; par exemple, les élèves de maternelle peuvent rédiger la légende d'une photo de groupe pendant une séance d'écriture partagée.

Pour permettre aux élèves de se familiariser avec le processus d'écriture, les enseignants doivent modeler chacune des étapes du processus à maintes reprises. Ils pratiquent ainsi l'échafaudage dans la zone de développement de chaque élève afin de leur permettre d'acquérir des connaissances nécessaires à la compréhension du processus d'écriture. La démonstration de stratégies et d'éléments d'écriture en situation d'enseignement modelée, suivie de dialogues en situation d'enseignement partagée et guidée, leur permettront d'encadrer et d'orienter chaque élève jusqu'à ce qu'il ou elle puisse se servir des stratégies et des éléments d'écriture de façon autonome.

La préécriture

La première étape du processus d'écriture est la préécriture, laquelle consiste à rechercher, planifier et organiser des idées dans le but d'élaborer un plan qui sert à guider l'élève dans la rédaction d'une première ébauche. L'élève trouve des idées en ayant recours à ses connaissances antérieures, ses expériences personnelles ou lors d'échanges avec les autres. Par exemple, on peut lui demander de visualiser ou de dessiner son histoire et d'en parler à un ami. L'utilisation d'une variété de schémas organisationnels génériques en format électronique ou papier est à privilégier au cours de cette étape. Avant d'élaborer son plan, l'élève doit identifier l'intention d'écriture et les destinataires. Il ou elle peut alors déterminer le type de texte le plus approprié à l'activité d'écriture.

La rédaction d'une ébauche

Après avoir élaboré son plan, l'élève rédige une première ébauche. Cette ébauche consiste à consigner ses idées par écrit. *Il faut alors mettre l'accent sur le message et non sur les mécanismes de la langue écrite.* Une fois l'ébauche terminée, l'élève lit ce qu'il ou elle a rédigé et détermine si le texte exprime bien ses idées. Il est important de mentionner aux élèves que les écrits n'iront pas tous jusqu'à l'étape de la publication. S'ils jugent que l'ébauche a du potentiel, ils passent à la prochaine étape du processus d'écriture. Par contre, si l'ébauche est insatisfaisante (p. ex., l'intention n'est pas claire), ils peuvent revenir à l'étape de la préécriture et recommencer. Il est essentiel d'enseigner aux élèves comment évaluer leurs propres écrits à cette étape du processus.

La révision

La révision consiste à améliorer la qualité du message. L'enseignante ou l'enseignant utilise une variété de stratégies pour démontrer aux élèves comment examiner leurs textes avec un œil critique. Une bonne façon de débiter est de se demander si le texte a du sens et est organisé logiquement. L'élève détermine si ses idées sont claires, si le texte est bien structuré et si les caractéristiques du type de texte sont bien utilisées. Il ou elle évalue également la structure et la clarté des phrases, le vocabulaire, et le choix des mots compte tenu de l'intention, du sujet et des destinataires de l'écrit. Le choix des mots est un élément clé lié au style du rédacteur. Si l'élève décide qu'il faut apporter des changements importants, il ou elle peut reprendre le texte et produire une deuxième ébauche.

Les conférences entre élève et enseignante ou enseignant et les consultations entre pairs sont des méthodes de révision efficaces. Par la suite, l'élève rédacteur décidera des changements à effectuer selon les conseils qui lui ont été proposés.

Il est important que l'enseignante ou l'enseignant reconnaisse que certains élèves peuvent éprouver des difficultés à développer leurs habiletés en écriture. Dans de tels cas, plutôt que de passer au prochain stade d'acquisition, ces élèves pourraient avoir besoin de plus d'expérience et de temps pour élargir leur répertoire d'idées et leurs connaissances des formes et des types de textes. Chez les enfants de la maternelle à la 3^e année, il pourrait être nécessaire d'insister davantage sur la communication orale (p. ex., en prévoyant des occasions fréquentes de discussion entre pairs ou de lecture aux élèves de textes riches et variés) pour les aider à comparer différents points de vue, idées et styles et à les intégrer dans leurs textes.

La correction

La correction s'effectue, lorsque l'élève est satisfait du contenu de son texte. Le temps est venu de se concentrer sur l'application des notions lexicales, grammaticales et syntaxiques de l'écriture, en apprenant à corriger ses propres textes et les textes d'autres élèves. Pendant la correction, l'élève vérifie l'exactitude de l'orthographe, l'observation des règles de grammaire et la ponctuation. Des aide-mémoire de correction (appelés aussi feuilles de route) élaborés en salle de classe sont des outils très efficaces car ils reflètent les capacités de l'élève (voir annexe 5.4). Ultérieurement, l'élève développera un éventail de stratégies dans le cadre d'un programme d'écriture équilibré avant d'être en mesure de corriger de façon autonome son texte et celui des autres.

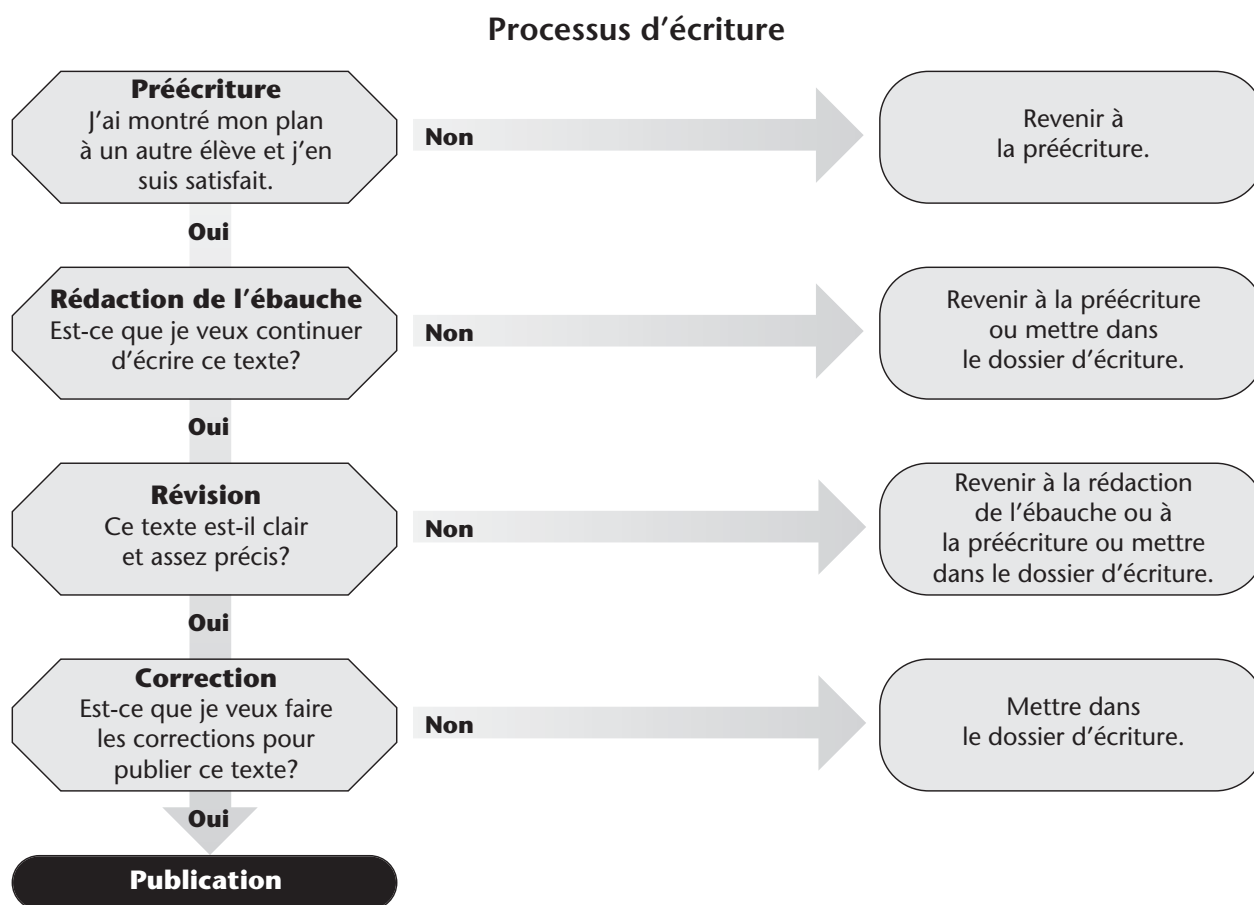
« Une séance d'écriture tend à être caractérisée par un certain nombre d'éléments, tels que : cibler l'intention des textes; constituer des groupes d'auteurs; tenir des consultations entre pairs; organiser des conférences entre élève et enseignante ou enseignant; identifier de « vrais » destinataires pour les textes des élèves; écrire avec les élèves; reconnaître les processus personnels d'écriture que suivent les élèves; reconnaître les facteurs sociaux et culturels qui influent sur l'écriture des élèves. »

(Peterson, 2003, p. 1, traduction libre)

La publication

La publication consiste à travailler la présentation du texte en tenant compte du ou des destinataires. L'élève travaille l'apparence visuelle de son texte (p. ex., marges, titres, illustrations et photos) et la lisibilité. Afin de maintenir la motivation des élèves pour l'écriture, les textes publiés sont lus à une audience ou remis aux destinataires auxquels ils s'adressent. À cette étape, les élèves ont besoin de célébrer leurs succès en écriture par divers moyens tels que : afficher leur texte, le faire publier dans le journal local, filmer la lecture des textes, inviter une autre classe à la lecture des textes, faire un recueil de textes rédigés.

Le mouvement de va et vient entre les étapes du processus d'écriture est illustré dans le tableau suivant. En rédigeant son texte, l'élève passe d'une étape à l'autre pour trouver, évaluer et peaufiner ses idées.



Les éléments d'écriture

Lorsque les élèves développent leurs compétences en écriture, ils se familiarisent avec des éléments qui donnent à chaque texte une raison d'être et un ton personnel. Les éléments d'écriture d'un texte sont énumérés ci-dessous :

- Idées
- Structure
- Style
- Choix de mots
- Fluidité des phrases
- Conventions linguistiques
- Présentation

En se familiarisant avec la fonction des divers éléments d'écriture d'un texte, les élèves peuvent exprimer leurs pensées et leurs émotions de façon unique. L'enseignante ou l'enseignant présente ces éléments à l'intérieur du processus d'écriture, au moment où il ou elle juge que les élèves sont prêts à les comprendre et à les utiliser. Les éléments ne devraient pas être enseignés de façon isolée, mais plutôt dans le contexte signifiant des activités quotidiennes liées à la littératie.

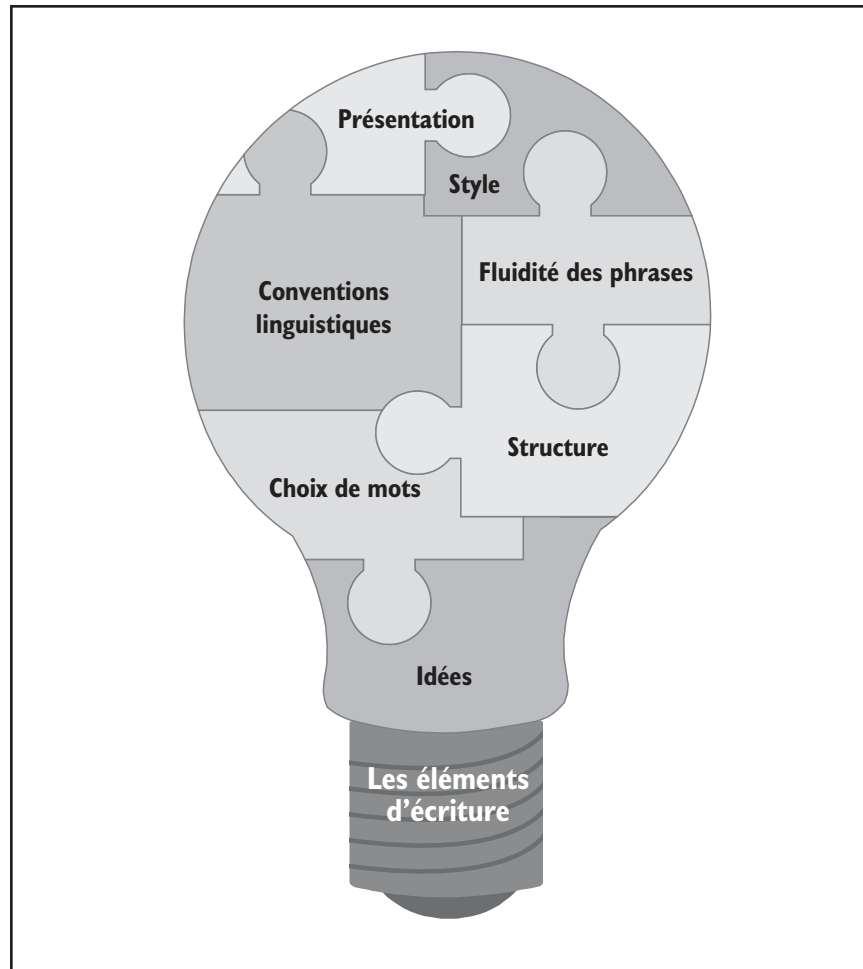
À différentes occasions, l'enseignante ou l'enseignant peut se concentrer sur un élément d'écriture précis lors d'une situation de lecture aux élèves (p. ex., faire la lecture d'un texte et faire remarquer le choix de mots de l'auteur), d'une autre situation d'écriture ou d'une mini-leçon. Cependant, les nouveaux éléments devraient être intégrés dans l'apprentissage quotidien des élèves. À mesure que les élèves développent leurs habiletés, ils écriront des textes de plus en plus longs et complexes.

Plus ils comprennent et utilisent les éléments d'écriture d'un texte, plus les élèves disposent d'outils dont ils ont besoin pour s'exprimer efficacement afin de s'adresser à leurs destinataires. L'enseignante ou l'enseignant enseigne à ses élèves les liens qui existent entre les différents éléments d'un texte, soit les idées, la structure, le style, le choix de mots, la fluidité des phrases, les conventions linguistiques et la présentation.

Pendant la rédaction, les rédacteurs compétents font appel à leurs connaissances antérieures et s'inspirent d'autres textes et du monde qui les entoure.

Les rédacteurs compétents se posent les questions suivantes :

- « Est-ce que le lecteur comprendra ce que je veux exprimer? »
- « Ai-je élaboré toutes les idées importantes? »
- « Pourquoi ai-je décidé d'écrire ce texte? »



Idées

Les idées comportent à la fois le sujet choisi et l'intention de l'auteur. Elles doivent être exprimées clairement, être précises et fournir des détails suffisants. Les idées sont abordées à l'étape de la préécriture et développées au cours de la rédaction de l'ébauche.

Exemple : Après une visite de la caserne des pompiers, l'enseignante ou l'enseignant fait un remue-ménages avec les élèves sur ce qu'ils ont appris et apprécié (idées) et dresse une liste des façons dont ils peuvent remercier les pompiers suite à la visite (intention).

Structure

La structure est la façon dont le texte est organisé en respectant les caractéristiques du type de texte choisi. Elle tient compte des destinataires et de l'intention de l'auteur. Un texte bien structuré comprend, entre autres, une introduction, un développement et une conclusion, des idées placées dans un ordre logique en lien avec le sujet et l'intention. La structure est abordée explicitement au moment de la création d'un plan. Elle permet d'orienter la rédaction de la première ébauche. La qualité de la structure est évaluée lors du stade de la révision du processus d'écriture.

Exemple : Les élèves sont invités à rédiger un article pour le journal de la classe. L'enseignante ou l'enseignant modèle l'utilisation d'un schéma organisationnel (qui, quoi, quand, où, pourquoi) pour aider les élèves à planifier leur première ébauche.

Lors de l'étude d'un type de texte, il est recommandé au personnel enseignant d'utiliser les mêmes schémas organisationnels pour la lecture et l'écriture afin que les élèves constatent les ressemblances entre ces deux structures, c'est-à-dire entre l'analyse d'un texte comme lecteur et la rédaction d'un texte comme rédacteur.

Style

Le style est le caractère et l'individualité véhiculés par l'auteur dans un texte. Il reflète les émotions et le point de vue de l'auteur et peut se retrouver à la fois dans les illustrations et dans l'écrit. Au stade de l'écriture émergente, les élèves qui ont très peu d'habiletés en écriture peuvent quand même exprimer leur style par des illustrations.

Le développement du style de l'auteur est fondé sur le sujet du texte, l'intention et les destinataires. Le style permet au lecteur d'établir un lien avec l'auteur. Il est développé au moment de la rédaction de la première ébauche, puis étoffé lors de la révision.

Exemple : L'enseignante ou l'enseignant lit un passage qui comporte un style évident et adapté à l'année d'études des élèves. Ceux-ci sont invités à identifier les émotions et les opinions de l'auteur sur le sujet et à expliquer ce qu'a fait l'auteur pour permettre à ses lecteurs d'interpréter son style. Les élèves peuvent remarquer les mots utilisés par l'auteur, les images, l'humour et les illustrations qu'il utilise, la taille des caractères utilisés pour les phrases exclamatives, etc.

Choix de mots

Le choix de mots est la sélection par l'auteur des mots les plus appropriés reliés à l'intention, au sujet et aux destinataires. Un bon choix de mots permet aux lecteurs de visualiser et de comprendre le contenu plus clairement. Le choix des mots est considéré au cours de la rédaction de la première ébauche, et on apporte les modifications ou les ajouts nécessaires pendant la révision.

Exemple : L'enseignante ou l'enseignant organise une activité dans la salle de classe, comme la préparation d'une compote de pommes, pour enrichir le vocabulaire des élèves. Une liste de mots et de phrases qui ont été employés pendant cette activité pourrait être consignée sur un tableau ou un mur de mots afin que les élèves puissent s'en servir pendant leurs activités d'écriture autonome.

« Les enfants doivent posséder un vaste vocabulaire dont le sens et l'emploi leur sont familiers pour pouvoir correctement exprimer leur vécu et leurs connaissances. La variété et la richesse du bagage lexical sont la base même du potentiel de compréhension de l'enfant... L'enrichissement du vocabulaire suppose l'assimilation de mots nouveaux et l'apprentissage de leur emploi. »

(Rapport de la table ronde des experts en lecture, 2003, p. 20 et 21)

De plus, afin de développer le vocabulaire des élèves, les activités de jeux de mots se révèlent être bénéfiques et très appréciées des élèves. Les jeux de mots sont des jeux de langue qui manipulent les mots ou des sonorités et qui permettent à l'élève d'entrer en relation avec les autres, de se valoriser et de s'amuser. Jouer avec les mots stimule l'imaginaire de l'élève et lui donne des outils pour développer son langage oral et écrit. Consulter le site Web *L'@telier* à www.atelier.on.ca, dans la section « Ressources » sous le titre « Littératie » pour obtenir une liste d'activités de jeux de mots.

Fluidité des phrases

La fluidité des phrases donne du rythme au texte et le rend facile et agréable à lire. Elle repose sur l'emploi d'une variété de phrases de structures et de longueurs différentes. La fluidité est abordée au moment de la rédaction de la première ébauche et est améliorée lors de la révision.

Exemple : Pendant une séance d'écriture partagée, l'enseignante ou l'enseignant et les élèves révisent un passage composé de nombreuses petites phrases simples qui commencent toutes de la même façon. Les élèves sont invités à réviser ce passage et à identifier les stratégies employées (p. ex., combiner des phrases, utiliser des mots de relation, varier la longueur des phrases, changer l'ordre des phrases).

Conventions linguistiques

Les conventions linguistiques désignent les règles de l'écriture, comme les notions lexicales, grammaticales et syntaxiques. Une utilisation appropriée des conventions linguistiques et de l'orthographe facilite la lecture des textes avec expression. Les élèves se concentrent sur les conventions des notions enseignées à l'étape de la correction de leurs textes dans le cadre du processus d'écriture. Avec le soutien de l'enseignante ou de l'enseignant, les élèves peuvent créer un aide-mémoire de correction qui reflète leurs connaissances actuelles des conventions linguistiques. Les élèves peuvent s'y référer au moment de l'autocorrection ou de la correction entre pairs. En outre, l'aide-mémoire peut être facilement transformé en feuille de route ou en grille d'évaluation énonçant des attentes compréhensibles pour tous les élèves. L'aide-mémoire de correction peut représenter un outil inestimable pour les conférences entre élève et enseignante ou enseignant, et peut être utilisé comme outil d'évaluation.

« Placés en équipes de deux, les élèves s'échangent leur production et essaient d'évaluer le texte de leur camarade à partir des critères qui devraient être respectés. Cette formule est avantageuse dans la mesure où le sens critique de l'élève s'exerce plus facilement sur les productions d'autrui. Toutefois, les commentaires et les suggestions des pairs ne sont pas toujours pertinents, puisque les évaluateurs sont eux-mêmes des scripteurs encore malhabiles. »

(Dionne, Giasson, Royer, Simard, St-Laurent et coll., 1995, p. 164)

L'évaluation continue par le biais de l'observation directe fournit aux enseignants les renseignements dont ils ont besoin pour enseigner la grammaire, la ponctuation et l'orthographe. Les enseignants décident des notions à enseigner en fonction de l'évaluation du stade d'acquisition de l'écriture de leurs élèves, des connaissances qu'ils ont acquises et des besoins à combler ainsi que des attentes et contenus prescrits dans le curriculum.

L'orthographe des mots fait partie intégrante de l'acquisition d'habiletés en matière de littératie et devrait être enseignée dans le contexte de l'enseignement de la lecture et de l'écriture afin que les nouvelles notions acquises puissent être intégrées facilement dans les activités quotidiennes d'écriture des élèves. Il peut arriver que l'enseignante ou l'enseignant décide d'enseigner séparément un aspect précis de l'orthographe, pendant une mini-leçon ou dans le cadre d'une séance d'écriture partagée.

Le tableau à la page suivante présente quelques habiletés à développer pour apprendre à bien orthographier des mots.

Pour favoriser l'apprentissage de l'orthographe des mots, les enseignants doivent fournir aux élèves :

- de nombreuses expériences d'écriture variées;
- un enseignement qui correspond à leurs besoins;
- des activités fréquentes d'étude de mots et d'étude de vocabulaire à l'aide d'un mur de mots (voir le guide d'enseignement de la lecture de la page 3.39 à 3.47);
- de multiples occasions de mettre en pratique et de consolider leurs connaissances et habiletés.

Apprendre à orthographier des mots

Habilités pour orthographier	Description	Stratégies d'enseignement et d'apprentissage
Écrire les mots fréquents et familiers	Les élèves orthographient des mots qu'ils devraient être en mesure de lire et d'écrire sans effort (p. ex., <i>le, un, suis, avec, maman</i>).	Enseigner aux élèves à orthographier des mots à l'aide d'activités et de jeux (p. ex., bingo de mots, jeux de mémoire, Scrabble) et offrir de multiples occasions de lire, afin que les élèves observent à maintes reprises les mots orthographiés correctement.
Utiliser les indices graphophonétiques	Les élèves prononcent les mots lentement et les épellent en fonction des sons (graphophonétique).	Utiliser le modelage, l'enseignement partagé et guidé pour démontrer aux élèves comment prononcer les mots lentement et identifier et écrire les sons qu'ils entendent.
Utiliser ses connaissances antérieures	Les élèves s'appuient sur leurs connaissances des mots pour orthographier et lire de nouveaux mots.	Montrer aux élèves comment orthographier de nouveaux mots en dressant la liste de mots de même famille, en substituant les premières lettres (p. ex., <i>peu</i> devient <i>feu</i>), en substituant les sons finaux (p. ex., <i>fauve</i> devient <i>faute</i>) et en construisant de nouveaux mots à partir de mots connus (p. ex., la première syllabe de <i>manchot</i> et la dernière syllabe de <i>château</i> pour obtenir <i>manteau</i>).
Utiliser les outils de référence	Les élèves utilisent une variété d'outils de référence pour bien orthographier les mots.	Enseigner aux élèves à utiliser des référentiels tels le mur de mots, le dictionnaire personnel, le dictionnaire visuel, les livres de lecture, les cartes de sons.

Les rédacteurs qui savent bien orthographier les mots utilisent, entre autres, ces quatre habiletés et sont disposés à prendre des risques au moment d'orthographier de nouveaux mots.

Présentation

La présentation traite de l'apparence visuelle du texte et est travaillée à l'étape de la publication du processus d'écriture. La mise en page est en fonction du type de texte (p. ex., poème, histoire, recette). On tient compte de la lisibilité, des titres, des marges, des illustrations et d'autres éléments visuels reliés à la disposition du texte sur la page.

Exemple : L'enseignante ou l'enseignant peut présenter aux élèves un logiciel (p. ex., Kidpix) pour ajouter des éléments visuels et améliorer l'apparence de leur texte.

Comment enseigner les éléments d'écriture?

Les éléments d'écriture sont enseignés de façon explicite. Bien que chaque élément peut être enseigné séparément, les élèves les utilisent ensemble lors d'activités d'écriture signifiantes. Certaines pistes de questionnement peuvent être utilisées lors de conférences et de mini-leçons et sont présentées, à titre de suggestion, dans le tableau suivant. Elles sont nécessaires pour répondre aux besoins de tous les élèves et les aider à utiliser de façon autonome les éléments d'écriture d'un texte.

Veillez visiter le site Web *L'atelier* à <http://www.atelier.on.ca/>, dans la section « Ressources » sous le titre « Littératie » pour obtenir une liste de textes qui peuvent être employés pour enseigner les éléments d'écriture.

Pistes de questionnement pour enseigner les éléments d'écriture

Idées

- Sur quel sujet as-tu décidé d'écrire?
- Pourquoi as-tu décidé d'écrire ce texte? (intention)
- Est-ce que ce sujet est important pour toi?
- À qui est destiné ce texte? (destinataires)
- Peux-tu expliquer tes idées à un ami?
- Peux-tu ajouter des informations ou des détails?
- Est-ce vraiment ce que tu voulais dire?

Structure

- As-tu fait un plan?
- As-tu suivi le plan que tu as écrit?
- As-tu rédigé une introduction et une conclusion?
- As-tu pensé à l'événement perturbateur?
- As-tu développé des péripéties?
- Tes idées vont-elles bien ensemble?
- Tes idées sont-elles en ordre?
- Est-ce que tu traites d'un seul sujet?
- Quel titre représenterait le mieux ton texte?

Style

- Quelles émotions devrait ressentir le lecteur?
- Est-ce que le lecteur comprendra ce que tu veux exprimer?
- Ton texte est-il écrit selon ton style personnel?
- Sera-t-on intéressé à lire ce texte?

Choix de mots

- As-tu utilisé des mots riches et variés?
- Y a-t-il des mots que tu utilises trop souvent?
- Le lecteur peut-il imaginer ce que tu as écrit?
- As-tu utilisé des verbes d'action?
- As-tu choisi les mots pertinents à ton sujet?

Fluidité des phrases

- As-tu utilisé une variété de types de phrases?
- As-tu utilisé des phrases de longueurs différentes?
- Tes phrases commencent-elles de différentes façons?
- Lorsque tu lis tes phrases à voix haute, se lisent-elles facilement et naturellement?

Conventions linguistiques

- As-tu relu ce que tu as écrit?
- As-tu vérifié la ponctuation?
- As-tu vérifié l'orthographe des mots?
- As-tu utilisé les référentiels de correction?
- As-tu écrit des phrases complètes?
- As-tu fait les accords du pluriel?
- As-tu accordé les verbes avec leurs sujets?
- As-tu accordé les adjectifs qualificatifs avec les noms?

Présentation

- Ta calligraphie est-elle soignée?
- Y a-t-il assez ou trop d'espace entre les mots?
- Ton texte est-il bien disposé sur la page?
- Ton texte a-t-il un titre?
- As-tu utilisé correctement des illustrations, tableaux ou diagrammes?

Les formes et les types de textes

Intention + destinataires = forme des textes

Lors d'une rédaction, les élèves doivent identifier les différentes formes de textes qui sont étroitement

liées à l'intention et les différents types de textes incluant leurs caractéristiques et leur structure. Par exemple, ils doivent se familiariser avec les différences fondamentales entre les formes de textes: ludique, poétique, incitatif, informatif et expressif et reconnaître que tous les types de textes font partie de l'une de ces formes ou les chevauchent selon l'intention de l'auteur (p. ex., une lettre est incitative lors d'un appel à l'action ou expressive lorsqu'elle est écrite à un ami). Les caractéristiques, la structure et l'intention sont exploitées à l'étape de la préécriture du processus d'écriture.

Chaque forme de texte comprend plusieurs types. Ces types comportent des caractéristiques précises et des structures qui sont parfois semblables. Les distinctions traditionnelles entre les types de textes deviennent de plus en plus vagues à mesure que les auteurs et les illustrateurs incorporent les caractéristiques et la structure d'autres types de textes à leurs écrits. De nombreuses œuvres littéraires combinent plusieurs types de textes (p. ex., un récit écrit en vers, un conte comportant une structure répétée).

Les élèves s'inspirent de leurs connaissances antérieures, de textes et du monde qui les entoure lors de la rédaction de leurs textes.

Les rédacteurs compétents se posent les questions suivantes :

- « Qu'est-ce que je veux vraiment dire? »
- « Qui sont mes destinataires? »
- « Comment puis-je exprimer mes idées? »
- « Est-ce que je me suis exprimé clairement? »

Il est important d'exposer les élèves à un large éventail de types de textes pour qu'ils apprennent comment rejoindre les destinataires efficacement. La rédaction de textes de types variés aide les élèves à établir des liens essentiels entre la lecture et l'écriture (p. ex., en améliorant leur capacité à reconnaître les types de textes et à identifier leur raison d'être et leur structure lors de lectures subséquentes). Le centre de lecture et l'environnement de la salle de classe doivent donc comprendre une variété de types de textes sur lesquels il faudrait attirer souvent l'attention des élèves.

Voici des exemples de formes et de types de textes qui peuvent être utilisés dans le cadre de séances ou d'activités d'écriture. Consulter le site Web *L'atelier* à l'adresse www.atelier.on.ca pour des définitions et des caractéristiques des différents types de texte.

Afin que les élèves comprennent mieux l'utilité des textes, le présent guide suggère aux enseignants de regrouper ces derniers sous une forme selon les caractères suivants: textes à caractères expressif, informatif, incitatif, ludique et poétique.

Le texte à caractère **expressif** est chargé d'action, de suspense ou d'émotions et fait appel à l'imaginaire ou à la réalité. Il met en vedette au moins un personnage qui pose des actions dans le temps et l'espace.

Le texte à caractère **informatif** explique, renseigne, révèle des faits et fournit de l'information au destinataire qui cherche à s'informer, à comprendre ou à approfondir un sujet particulier.

Le texte à caractère **incitatif** cherche à convaincre le destinataire, à le faire agir ou à le persuader dans le but de provoquer un changement d'attitude ou un comportement.

Le texte à caractère **ludique** instruit en divertissant. Il n'a pas son pareil pour éliminer les tensions ou déclencher la communication.

Le texte à caractère **poétique** est écrit en vers ou en prose et fait appel à la fantaisie, à l'irréel et à l'imaginaire.

Certains types de textes sont identifiés sous plus d'une forme selon l'intention de l'auteur, par exemple, les règles de sécurité sont à la fois à caractère informatif ou incitatif car elles renseignent le lecteur sur les règles à suivre et tentent de le persuader dans le but de provoquer un changement de comportement. Le tableau suivant présente différents types de textes classés selon les formes de textes auxquelles ils peuvent appartenir.

Éventail des formes et des types de textes

Textes à caractère expressif

- Carte de souhait
- Carte postale
- Conte
- Courrier des lecteurs
- Fable
- Journal personnel
- Lettre d'amitié
- Lettre de remerciement
- Livres à structures répétées
- Note à un ami
- Récit
- Roman

Textes à caractère informatif

- Abécédaire
- Article
- Autobiographie
- Compte rendu
- Entrevue
- Faits divers
- Fiche descriptive
- Invitation
- Jaquette de livre
- Journal de bord
- Mini-recherche
- Petite annonce
- Rapport de recherche
- Recette
- Règles de sécurité
- Sondage

Textes à caractère incitatif

- Affiche
- Aide-mémoire
- Consigne
- Dépliant publicitaire
- Directives
- Lettre de demande de renseignements
- Message publicitaire
- Mode d'emploi
- Petite annonce
- Recette
- Règles de sécurité
- Texte d'opinion

Textes à caractère ludique

- Acrostiche
- Bande dessinée
- Blague
- Charade
- Devinette
- Jeu questionnaire
- Message secret
- Mots croisés
- Rébus
- Slogan
- Texte humoristique

Textes à caractère poétique

- Chanson
- Comptine
- Conte
- Fable
- Légende
- Poème
- Saynète

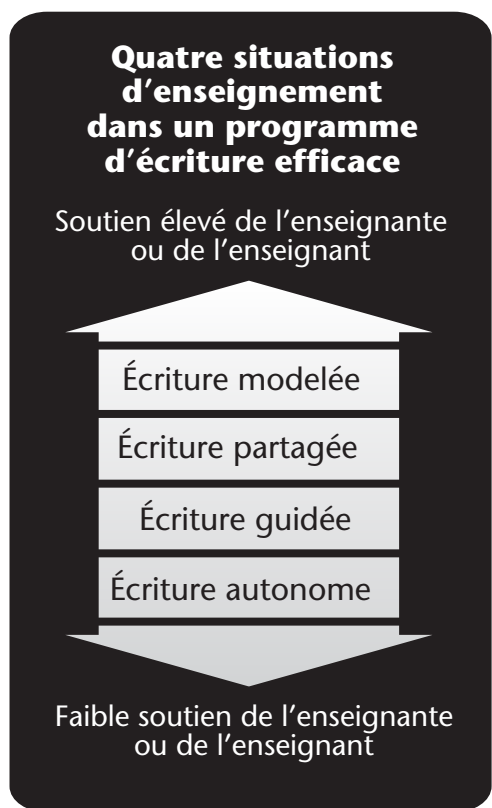
Les quatre situations d'enseignement en écriture

Les quatre situations d'enseignement en écriture : l'écriture modelée, partagée, guidée et autonome mettent en place des structures qui permettent d'individualiser les interventions et de respecter les différents niveaux d'écriture des élèves. En utilisant ces quatre situations d'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant offre aux élèves une variété d'occasions structurées de développer leur communication orale et leurs habiletés en écriture. Les élèves ont normalement besoin de beaucoup de soutien de la part de l'enseignante ou de l'enseignant pour assimiler de nouvelles stratégies

et habiletés. À mesure que l'enseignante ou l'enseignant modèle ces stratégies et habiletés et que les élèves les mettent en pratique, ceux-ci acquièrent de plus en plus d'autonomie. Ce transfert de responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant à l'élève requiert une évaluation continue pour assurer la réussite des élèves.

Les quatre situations clés coexistent dans un programme d'écriture quotidien et chacune fera l'objet d'un chapitre plus loin dans le présent guide. Afin de soutenir l'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant :

- modèle des stratégies d'écriture;
- fait la démonstration de processus efficaces de réflexion pour résoudre des problèmes;
- offre des séances d'écriture partagée;
- favorise la mise en application de stratégies lors des séances d'écriture guidée;
- offre aux élèves des occasions fréquentes d'écrire lors des séances d'écriture autonome.



La planification et l'organisation de la salle de classe

Les éléments traitant de la planification et de l'organisation d'un programme efficace en lecture et en écriture axé sur le soutien se retrouve au chapitre 10 du guide d'enseignement de la lecture, intitulé « La gestion de la classe ».

Les routines et l'environnement jouent un rôle primordial dans l'acquisition d'habiletés en lecture et en écriture chez les élèves. Les routines permettent de préciser les attentes à l'égard du comportement des élèves dans le cadre d'activités particulières. Pour savoir comment établir une routine et créer une atmosphère positive en classe, avec des plans physiques de classe et des exemples d'horaire, consultez les pages 10.3 à 10.15 du guide d'enseignement de la lecture.

Les murs de mots, les référentiels et les travaux des élèves affichés contribuent à créer un environnement riche en écrits. Les centres d'apprentissage sont aussi essentiels à un programme de lecture et d'écriture efficace. Le centre d'apprentissage de l'écriture peut contenir les ressources et le matériel suivant :

- lettres et tableaux magnétiques
- tableau et craie
- abécédaires et albums familiers (pour l'orthographe, par exemple, l'élève pourrait se dire : « Je sais que le mot dont j'ai besoin est dans le livre que nous venons de lire en classe. Je vais le copier pour mon texte. »)
- tableaux alphabétiques
- variété de dictionnaires
- mots fréquents et mots thématiques affichés
- papier varié (p. ex., papier brouillon, papier à lettre, schémas organisationnels, enveloppes, papier construction, étiquettes, calepin de notes, papier ligné et papier blanc ou de couleur)
- variété d'accessoires d'écriture (p. ex., stylos, marqueurs, crayons à mine, tampon encreur, estampes, ruban gommé, agrafeuse, trombones, ciseaux, bâton de colle)
- dossier d'écriture pour chaque élève
- portfolio pour chaque élève

Tous ces articles devraient être facilement accessibles et se retrouver toujours au même endroit dans la classe.

Le cadre d'enseignement efficace de l'écriture

Objectifs de l'enseignement de l'écriture

Pour écrire de façon compétente, tout au long de sa vie, l'élève doit :

- écrire avec clarté et créativité pour transmettre un message;
- communiquer ses idées, ses pensées, ses émotions et ses expériences;
- comprendre que l'écriture est un processus axé sur la réflexion et l'interaction;
- se familiariser avec les formes et les types de textes, l'intention et les destinataires.

Évaluation, communication des résultats, établissement de cibles axées sur le rendement des élèves

- Au niveau de la classe
- Au niveau de l'école
- Au niveau du conseil
- Au niveau de la province

Connaissances et habiletés nécessaires pour devenir compétent en écriture

- Habiletés en communication orale
- Capacité d'activer ses connaissances antérieures et ses expériences personnelles
- Connaissance et compréhension des destinataires, de l'intention et des types de textes
- Compréhension du processus d'écriture
- Compréhension des éléments d'écriture
- Capacité d'utiliser les habiletés supérieures de la pensée

Situations d'enseignement en écriture

- Écriture modelée
- Écriture partagée
- Écriture guidée
- Écriture autonome

Pratiques d'enseignement qui favorisent l'acquisition de l'écriture

- Une organisation et une gestion efficaces de la salle de classe
- Une période, idéalement ininterrompue, d'enseignement des habiletés liées à la littératie tous les jours
- Des expériences enrichissantes en littératie et des activités d'apprentissage authentiques et motivantes
- Un équilibre entre les situations d'enseignement d'écriture modelée, partagée, guidée et autonome
- La présentation d'une variété de types de textes (poème, conte, saynète), sous divers formats, y compris sur supports médiatiques
- Une variété de regroupements (p. ex., groupe classe, petits groupes, dyades)
- Des moments de discussion
- Des activités de collaboration
- L'intégration de l'étude du système grapho-phonétique, de l'étude de vocabulaire et de l'étude des conventions linguistiques incluant l'étude de mots dans les activités de communication orale, de lecture et d'écriture
- Une variété de stratégies et d'outils d'évaluation qui orientent la planification et l'enseignement
- Une orientation, un encadrement et de la rétroaction pour les élèves
- Des interventions auprès des élèves ayant des besoins particuliers
- Une culture et un environnement dans la salle de classe et dans l'école qui favorisent le soutien des élèves
- Un questionnement qui favorise le recours aux habiletés supérieures de la pensée
- La participation des parents et de la collectivité

Annexe 1-1 : Pratiques d'orthographe approchées – Groupe classe

Regroupement : Groupe classe

Contexte : Tous les matins, l'enseignante ou l'enseignant écrit un court message au tableau que les élèves tentent de lire. Dans ce message un mot est manquant et est remplacé par un trait. Les élèves choisissent un mot qui respecte le sens et la syntaxe de la phrase.

Matériel et ressources :

- tableau
- craie

Démarche

- Écrire au préalable un message du jour au tableau.

Bonjour mes amis,
La maman de Nadia a eu son _____. C'est une petite fille.
Je vous aime.
XXX

- Inviter les élèves à s'asseoir face au tableau.
- Lire collectivement le message.
- Faire un remue-méninges pour découvrir le mot manquant.
- Inviter un élève à tenter d'écrire ce mot au tableau, l'encourager et lui faire comprendre qu'on s'amuse à écrire un mot.
- Demander à l'élève de nommer les lettres qu'il a écrites et d'expliquer sa stratégie aux autres élèves.
- Inviter les autres élèves de la classe à partager leurs idées.
 - Manque-t-il des lettres? Si oui, lesquelles?
 - Avez-vous déjà vu ce mot?
 - Avez-vous d'autres hypothèses?
 - Qu'entendez-vous au début du mot?
- Lorsque le mot a été changé et qu'il y a consensus, demander aux élèves de nommer les outils de référence qui permettraient de trouver la bonne orthographe du mot (p. ex., chercher dans un dictionnaire ou un livre, demander à un adulte).
- Envoyer les élèves à la recherche du mot.

Annexe 1-1 : Pratiques d'orthographe approchées – Groupe classe (suite)

- Lorsqu'un élève l'a trouvé, l'inviter à venir l'écrire au tableau.
- Ensemble, observer les ressemblances et les différences entre le mot écrit par les élèves et celui respectant la norme.
- Profiter de l'occasion pour faire remarquer la longueur du mot, le nombre de lettres et les sons des lettres.

Exploitation

Au début des pratiques d'orthographe approchées, les élèves s'appuient habituellement sur leur connaissance des prénoms des enfants de la classe pour écrire. Chaque pratique doit accorder beaucoup d'attention au questionnement de l'enseignante ou de l'enseignant. Dans le quotidien, il faut aussi accorder du temps pour l'écriture spontanée qui est non structurée. Il n'est pas recommandé d'utiliser les pratiques d'orthographe approchées dans toutes les tentatives d'écriture des élèves.

Variante

Il n'est pas nécessaire de trouver la bonne orthographe du mot lors de la même période. Le mot peut être laissé au tableau pour un certain temps et les élèves peuvent trouver le mot respectant la norme pendant la journée. Il est aussi possible de former un groupe qui aura la responsabilité de trouver le mot en question.

Annexe 1-2 : Pratiques d'orthographe approchées – Modelage d'un trio

Regroupement : Modelage d'un trio

Contexte : Le modelage de la pratique des orthographe approchées est nécessaire avant de passer à la pratique coopérative des trios ou des dyades. Lors des activités de l'unité d'apprentissage ayant pour thème « L'alimentation », l'enseignante ou l'enseignant présente aux élèves la liste des aliments qui sont acceptables pour la collation du matin. À la fin de la lecture de la liste, l'enseignante ou l'enseignant demande aux élèves de nommer des aliments qui auraient été omis.

Matériel et ressources :

- liste grand format des noms d'aliments pour une collation saine
- tableau
- craie
- papier pour chaque élève
- crayons

Démarche

- Choisir un mot parmi ceux qui ont été dits par les élèves.
- Demander à tous les élèves de tenter d'écrire ce mot sur une feuille de papier.
- Nommer un élève qui choisira à son tour deux partenaires qui formeront le trio.
- Demander aux trois élèves d'écrire le mot au tableau tel qu'ils l'avaient fait sur leur feuille.
- Questionner chaque enfant sur sa tentative.
- Les autres élèves comparent leur tentative avec celles du tableau.
- Demander au trio de discuter afin d'en arriver à un consensus sur l'écriture du mot. Lorsqu'il y a consensus, demander aux élèves d'utiliser les ressources disponibles pour tenter de trouver la bonne orthographe du mot.

Exploitation

Le modelage des trios est une étape importante car elle permet à l'enseignante ou à l'enseignant de guider les élèves dans leur discussion et d'enseigner les habiletés sociales à respecter lors d'un échange entre trois personnes (écoute active, partage égal du travail, partage du crayon, consensus). Plusieurs séances de modelage des trios favorisent une bonne compréhension des pratiques d'orthographe approchées pour les élèves. La tentative d'écriture en trio versus la pratique individuelle, permet un plus grand rapprochement vers la norme orthographique. Un cahier de coupures peut être utilisé lors de cette séance. Sur une même page, coller la tentative du trio et le mot bien orthographié accompagné d'une illustration. Ce cahier pourra être utilisé comme outil de référence pour l'écriture spontanée.

Annexe 1-3 : Pratiques d'orthographe approchées – Trio, dyade

Regroupement : Trio, dyade

Contexte : À l'aide d'un livre de littérature jeunesse qui traite de la thématique des couleurs, les élèves tenteront, dans chaque trio, d'écrire un mot différent. L'intégration des trois domaines du français permet une approche équilibrée plus profitable pour les élèves.

Matériel et ressources :

- livre de littérature jeunesse qui contient des noms de couleurs
- une feuille par trio ou dyade
- un crayon par trio ou dyade
- cercles de couleurs différentes
- tableau

Démarche

- Former des trios ou dyades hétérogènes.
- Faire la lecture du livre de littérature jeunesse au groupe classe.
- Coller les cercles de couleurs au tableau.
- Faire choisir une couleur par trio ou dyade.
- Chaque trio ou dyade tente d'écrire le nom de la couleur.
- Circuler pour poser des questions aux élèves concernant le choix des lettres, le partage du travail, la longueur du mot, etc.
- Lorsque chaque groupe a atteint un consensus, les inviter à venir écrire leur mot sous chaque cercle de couleur.
- Avec le groupe classe, regarder chaque tentative et discuter des stratégies, des lettres utilisées, des mots qui commencent de la même façon.
- Inviter les élèves à chercher la bonne orthographe du mot.
- Coller dans le cahier de coupures, les tentatives, les cercles de couleurs et les mots bien orthographiés (voir pratique du regroupement modelage d'un trio).

Exploitation

Des pratiques d'orthographe approchées quotidiennes accroissent la confiance et l'aisance en écriture des élèves. Le regroupement par trio est à favoriser puisqu'il permet une meilleure gestion des interactions entre enfants. La formation de groupes hétérogènes permet l'argumentation et la justification, ce qui favorise la construction du savoir. Il est à noter que le même mot pourrait être écrit par tous les trios ou dyades.

Annexe 1-4 : Pratiques d'orthographe approchées – Individuel

Regroupement : Individuel

Contexte : En préparation au spectacle de fin d'année, les élèves écrivent un message à leurs parents qui sera attaché à la lettre d'invitation officielle.

Matériel et ressources :

- papier pour chaque élève
- crayons
- ordinateur (optionnel)

Démarche

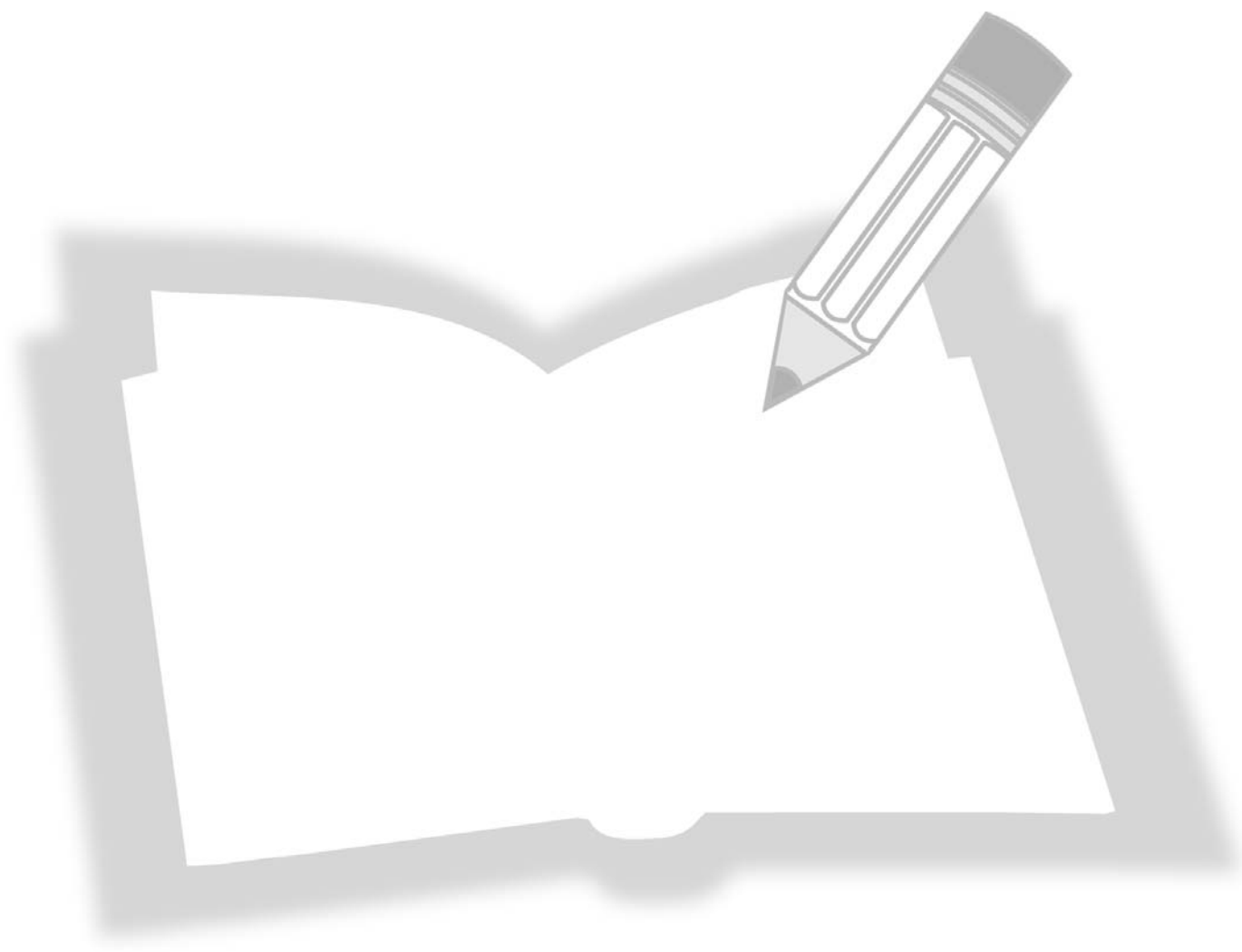
- Faire la lecture de la lettre officielle qui sera envoyée à la maison pour inviter les parents au spectacle de fin d'année.
- Avec les élèves, faire un remue-méninges d'idées de message à écrire pour accompagner la lettre d'invitation.
- Inviter les élèves à tenter d'écrire leur message. (Placer le matériel d'écriture dans un bac dans le centre d'écriture si l'activité fait partie d'un tableau de programmation en rotation.)
- Circuler et questionner les élèves.
- Inviter les élèves à se consulter au besoin.
- Lorsque l'élève a terminé sa tentative de message, l'inviter à utiliser les outils de références pour trouver les mots bien orthographiés.
- Sur une période de cinq jours, demander à quelques élèves d'écrire leur message au tableau. En groupe classe, les élèves tentent de corriger certains mots.
- Le message de chaque élève est attaché à l'invitation officielle et est envoyé à la maison.

Exploitation

L'utilisation de l'ordinateur se prête bien aux pratiques autonomes. Elle peut se faire sur une base volontaire. Lors du travail individuel, il importe de bien respecter les habiletés et le développement de chacun. Certains élèves pourront écrire un message de quelques lignes alors que d'autres n'écriront qu'un mot. Les pratiques d'orthographe approchées doivent inciter les élèves à prendre plaisir à jouer avec les lettres et les mots.

2. Écriture modelée

Table des matières	Fréquence de l'écriture modelée	2.3
	Rôle et responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant	2.4
	Pistes d'enseignement à considérer	2.5
	Exemple de leçon d'écriture modelée : Jardin	2.6



Écriture modelée

L'écriture modelée consiste à faire la démonstration d'une stratégie, d'un élément d'écriture ou d'une étape du processus d'écriture au groupe classe. Le texte rédigé par l'enseignante ou l'enseignant pendant la séance d'écriture modelée présente habituellement un contexte qui est familier aux élèves, afin que ceux-ci puissent s'identifier au contenu du texte. Il ou elle réfléchit à haute voix en modelant les habiletés dont fait preuve un rédacteur compétent, démontrant ainsi le processus qui consiste à traduire ses pensées et ses émotions sous forme écrite. En observant ce modelage, les élèves prennent conscience que tous les rédacteurs compétents se questionnent, font des erreurs, révisent et corrigent leurs textes. Les écrits rédigés au cours de ces séances devraient être affichés à la hauteur des yeux des élèves pour leur permettre de lire et de relire les textes.

Fréquence de l'écriture modelée

Les activités d'écriture modelée devraient avoir lieu tous les jours dans le cadre de la période d'enseignement des habiletés liées à la littératie de la maternelle à la 3^e année. (Voir le chapitre « La gestion du temps » dans le guide d'enseignement de la lecture, p 10.21 à 10.28.)

Rôle et responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant

Le rôle et les responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant lors des séances d'écriture modelée sont indiqués dans le tableau suivant. Ils s'appliquent quel que soit l'objectif d'apprentissage.

Rôle et responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant

L'enseignante ou l'enseignant :

- assume le rôle de scribe;
- planifie la séance d'écriture modelée en fonction des besoins des élèves et de l'objectif d'enseignement;
- communique l'intention du texte et identifie les destinataires;
- utilise les connaissances antérieures des élèves comme tremplin pour l'écriture;
- utilise la réflexion à haute voix pendant la rédaction du texte;
- respecte les normes orthographiques, les règles de grammaire et la ponctuation;
- démontre l'utilisation des ressources et des référentiels dans la salle de classe (p. ex., mur de mots, mots thématiques, calendrier, dictionnaires variés);
- utilise une calligraphie soignée.

LA RÉFLEXION À HAUTE VOIX IMPLIQUE :

- une planification réfléchie;
- des commentaires à haute voix sur ce que pense et fait l'enseignante ou l'enseignant;
- l'établissement de liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles notions apprises.

Pistes d'enseignement à considérer

En plus de l'exemple de la séance d'écriture modelée présenté à la fin du présent chapitre, le tableau suivant offre des pistes utiles aux enseignants qui préparent des séances d'écriture modelée. Avant la planification d'une séance, l'enseignante ou l'enseignant doit tenir compte du profil, des besoins des élèves et de leur stade d'acquisition de l'écriture.

Quelques pistes d'enseignement à considérer en écriture modelée

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Choix du sujet• Remue-méninges• Schéma organisationnel ou plan de texte• Rédaction, par exemple, d'une introduction ou d'une conclusion efficace• Structure• Style• Choix de mots• Usage des mots• Correction et révision• Relecture d'un texte (reprise des plans ou des ébauches)• Formes de textes (p. ex., à caractère ludique pour s'amuser) | <ul style="list-style-type: none">• Types de textes (p. ex., message du jour, règle de sécurité)• Conventions linguistiques (p. ex., orthographe, ponctuation, grammaire)• Lien entre les textes écrits et les connaissances antérieures• Utilisation de la technologie pour appuyer l'écriture• Utilisation d'autres ressources pour faciliter et encourager l'écriture (p. ex., magazines, journaux, bandes dessinées, écrits faisant partie de l'environnement)• Rédaction en lettres cursives ou en script• Organisation des idées (p. ex., lors de la préécriture) |
|---|---|

Exemple de leçon d'écriture modelée : Jardin

HABILETÉS À DÉVELOPPER

L'élève doit pouvoir :

- écouter et observer une séance d'écriture modelée et y réagir de façon appropriée;
- adopter des attitudes propices à la communication orale, particulièrement en groupe;
- produire seul ou avec des pairs un texte : la liste.

OBJECTIFS DE LA LEÇON

- Modelage de la rédaction d'une liste, par la réflexion à haute voix
- Amener les élèves à :
 - comprendre que l'écriture peut avoir un but spécifique;
 - participer de façon appropriée, c'est-à-dire écouter et observer une séance d'écriture modelée.

DURÉE APPROXIMATIVE

- maximum dix minutes par jour
- trois ou quatre jours pour modeler d'autres exemples de listes (comme activités de suivi)

MATÉRIEL ET RESSOURCES

- papier grand format ou tableau
- marqueurs ou craies
- mur de mots ou mots affichés dans la salle de classe (p. ex., étiquetage d'objets)

MISE EN SITUATION

- Présenter l'objectif de la séance: « Nos compagnons de lecture viennent en classe demain, et je pense qu'il serait intéressant de servir un goûter à tout le monde. »
- Inviter les élèves à dire comment leurs parents se souviennent des articles à acheter au supermarché, à l'épicerie, à la pharmacie, etc.
- Demander aux élèves de donner des exemples de circonstances où il est utile de dresser des listes (p. ex., pour décorer une pièce de la maison à l'occasion d'une fête d'anniversaire, pour se préparer à partir en voyage, etc.)
- Demander aux élèves sur quoi on peut écrire une liste (p. ex., dans un calepin, sur un tableau, dans un agenda électronique, etc.) et à quels endroits on peut les afficher (p. ex., sur le réfrigérateur, sur un tableau d'affichage).

EXPLORATION

- Utiliser la réflexion à haute voix pour expliquer l'utilité des listes d'achats (p. ex., « Je veux faire une liste de choses à acheter car je ne veux pas oublier un article important ») et expliquer comment s'y prendre pour en dresser une (p. ex., « Je vais noter sur papier ce que je dois acheter au magasin : si j'achète des carottes, je devrais avoir de la trempette; les craquelins vont bien avec du fromage; je veux offrir quelque chose à boire; comment vais-je m'y prendre pour servir cette collation? »).

- Montrer comment rédiger une liste (c'est à dire, un article par ligne) :

Achats à faire

carottes
trempette
craquelins
fromage
jus
serviettes de table
verres
assiettes

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Le transfert des apprentissages se fait dans un contexte où les élèves sont placés en situation d'écriture autonome suite à des séances d'écriture modelée, partagée et guidée.

L'enseignante ou l'enseignant :

- affiche la liste au mur du centre de « maison » pour que les élèves puissent la lire et s'y référer;
- transforme le centre de maison en épicerie et met des crayons et des calepins de notes dans le centre pour donner l'occasion aux élèves de dresser des listes;
- place des exemples de listes dans le centre d'écriture;
- demande aux élèves de dresser une liste d'épicerie à partir de dépliants publicitaires de divers magasins (p. ex., découper l'illustration des articles à acheter et écrire le nom de l'article en-dessous ou à côté);
- demande aux élèves de dresser une liste de leurs fruits et légumes préférés dans le cadre d'une unité d'apprentissage sur l'alimentation;
- fait un recueil des listes des élèves et le place dans le centre de lecture.

OBJECTIVATION

L'enseignante ou l'enseignant :

- demande aux élèves dans quelles circonstances il est utile de dresser une liste?
- revient sur les objectifs des séances d'écriture modelée et autonome pour s'assurer de la compréhension des élèves.

PISTE DE RÉFLEXIONS À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS

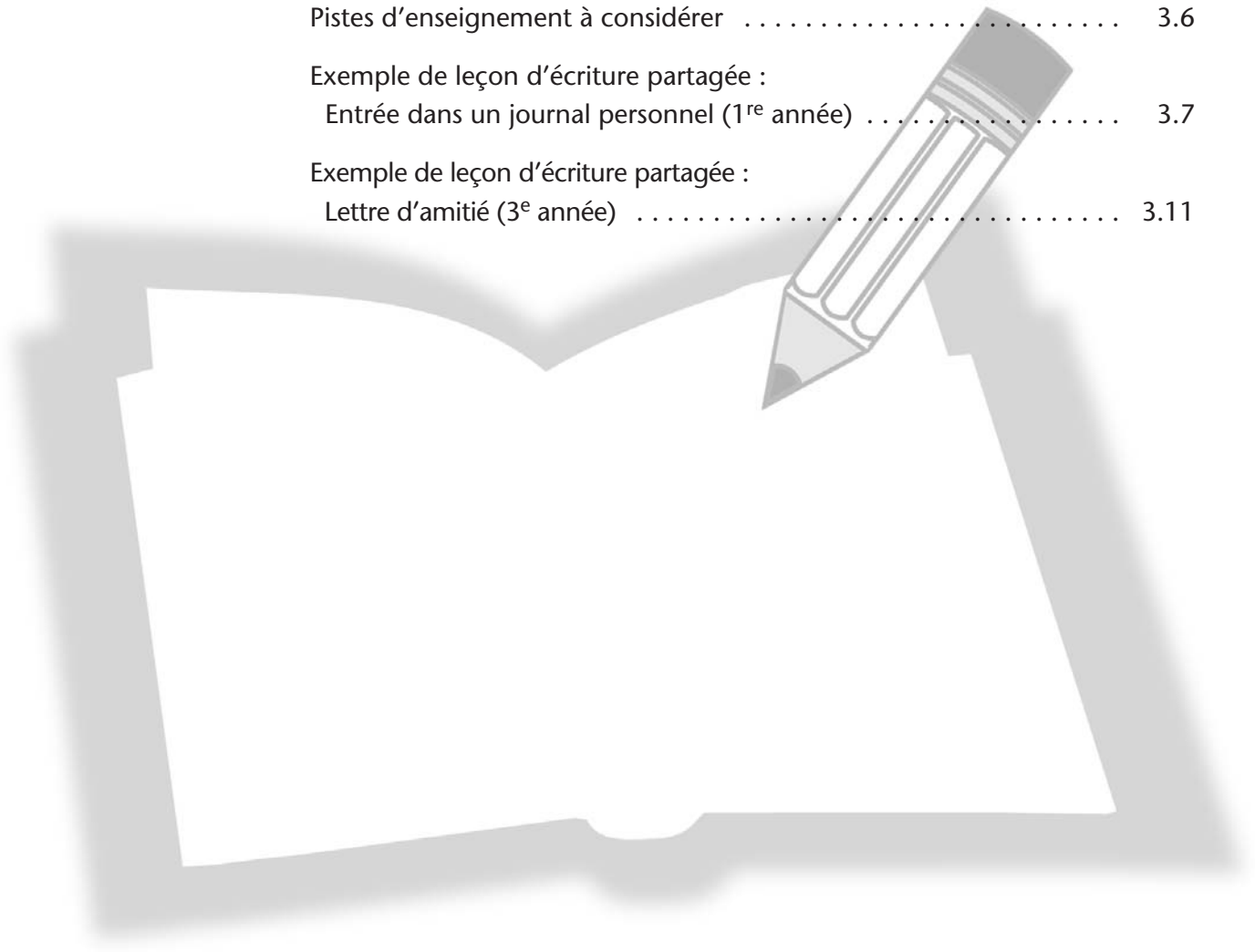
- Quelles sont les habiletés et les stratégies que les élèves ont apprises? Les élèves seront-ils en mesure d'appliquer ces habiletés à leurs propres travaux?
- Qu'est-ce que je ferais de différent lors de la prochaine séance d'écriture modelée?
- Les habiletés et les stratégies présentées dans cette séance étaient-elles appropriées pour les élèves de ma classe?
- Est-ce que mes élèves savent comment, où et quand dresser une liste?

Remarque : L'enseignante ou l'enseignant devrait consigner les réponses à ces questions avec d'autres données d'évaluation des élèves.

3.

L'écriture partagée

Table des matières	L'étayage au service de l'apprentissage	3.3
	L'enseignement explicite des stratégies d'écriture	3.4
	Les stratégies d'écriture à enseigner de façon explicite	3.4
	Fréquence des séances d'écriture partagée	3.4
	Rôle et responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves	3.5
	Pistes d'enseignement à considérer	3.6
	Exemple de leçon d'écriture partagée :	
	Entrée dans un journal personnel (1 ^{re} année)	3.7
	Exemple de leçon d'écriture partagée :	
	Lettre d'amitié (3 ^e année)	3.11



Écriture partagée

L'écriture partagée permet aux élèves et au personnel enseignant de collaborer à la rédaction d'un texte. L'enseignante ou l'enseignant joue le rôle de scribe et participe avec les élèves à la création d'un texte que les élèves pourront relire régulièrement et utiliser comme modèle pour la rédaction d'autres textes. L'écriture partagée est avant tout une période réservée à l'enseignement explicite des stratégies et des éléments d'écriture. Il s'agit d'une situation d'enseignement efficace à utiliser dans toutes les matières du curriculum; par exemple, elle peut être employée pour enseigner aux élèves comment rédiger les résultats d'une recherche, une entrée dans un journal de bord en mathématiques ou une saynète. L'écriture partagée offre l'occasion d'explorer une variété de types de textes et d'amener les élèves à prendre conscience des différentes intentions d'écriture.

À l'école, l'écart entre le connu et l'inconnu peut être resserré par le jeu d'une interaction positive et sécurisante qui est initiée, soutenue et régulée par l'enseignante ou l'enseignant. Cette construction du savoir favorise le développement affectif, cognitif et social de l'élève et lui permet de développer ses habiletés dans le domaine de la littératie. C'est de là que viennent le concept d'étayage et la pratique qui porte son nom.

L'étayage au service de l'apprentissage

La parole de l'enseignante ou de l'enseignant sert de déclencheur et d'appui. Elle mobilise l'élève et l'invite à faire fonctionner son esprit. Elle lui donne aussi l'occasion d'appréhender la difficulté à sa manière, de la représenter telle qu'elle apparaît dans son esprit et de l'articuler avec ses mots. L'une des caractéristiques de l'étayage est de donner libre cours au tâtonnement, à l'émission d'hypothèses, à l'essai et à l'erreur. L'adulte encadre, oriente et reconduit parfois l'élève sur le chemin de sa pensée. Ce soutien lui permet de surmonter une difficulté, de résoudre un problème ou de mener à bien une tâche qui serait sinon au-delà de ses capacités. L'élève construit son raisonnement ou son savoir au cours de ces dialogues d'étayage et de pratiques collaboratives connexes où la parole, souvent conjuguée à la pratique, permet de produire du sens. Chaque nouvel apprentissage doit être ainsi soutenu par l'adulte dans une interaction qui donne vie aux représentations et sens aux apprentissages.

Séance d'écriture partagée

L'enseignante ou l'enseignant :

choisit l'intention du texte et le type de texte à rédiger;

cible une stratégie ou un élément d'écriture à enseigner explicitement;

détermine comment faire participer les élèves à la séance d'écriture;

présente l'activité d'écriture aux élèves;

suscite le questionnement et la réflexion à haute voix chez les élèves;

présente de multiples façons d'agencer les mots et les phrases;

partage avec les élèves des idées, compose et écrit le texte.

L'enseignante ou l'enseignant et les élèves lisent ensemble le texte rédigé.

L'enseignement explicite des stratégies d'écriture

L'enseignement explicite comprend quatre étapes : le *quoi?*, le *pourquoi?*, le *comment?* et le *quand?* Après avoir identifié la stratégie d'écriture à enseigner (le *quoi?*) et expliqué son rôle (le *pourquoi?*), les enseignants modèlent la stratégie (le *comment?*). Durant l'étape du *comment?*, ils laissent de plus en plus de place à l'élève lors des pratiques guidées suivies des pratiques coopératives. L'élève applique progressivement la stratégie de façon autonome, explique sa démarche et saisit le moment approprié pour utiliser le *quand?*.

Les stratégies d'écriture à enseigner de façon explicite

Au cycle primaire, les stratégies d'écriture suivantes peuvent être enseignées de façon explicite :

- faire appel à mes connaissances et expériences antérieures;
- déterminer l'intention de mon texte et mes destinataires;
- explorer mon sujet;
- planifier et organiser mes idées;
- rédiger mon ébauche;
- réviser pour enrichir mon texte;
- réviser pour modifier mon texte;
- corriger mon texte;
- publier mon texte.

Fréquence des séances d'écriture partagée

Les séances d'écriture partagée ont lieu pendant la période d'enseignement des habiletés liées à la littératie ou à tout autre moment approprié de la journée. (Voir des exemples d'horaires et d'activités dans le guide d'enseignement de la lecture, pages 6.27, 10.21 et 10.28).

Idéalement, les séances d'écriture partagée durent de dix à quinze minutes et ont lieu tous les jours, ou au moins deux à trois fois par semaine.

Rôle et responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves

Le rôle et les responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves lors des séances d'écriture partagée sont présentés dans le tableau suivant. Ils s'appliquent quel que soit l'objectif d'apprentissage.

Rôle et responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves

L'enseignante ou l'enseignant :

- sélectionne, seul ou avec les élèves, des occasions authentiques et signifiantes (c'est-à-dire, des situations ou des activités réelles d'écriture);
- enseigne des habiletés, des stratégies et des éléments d'écriture efficaces pour divers types de textes;
- favorise l'acquisition de stratégies en écriture qui ont trait à la fois au processus d'écriture et à l'utilisation des éléments d'écriture d'un texte dans divers contextes;
- procure aux élèves un environnement sans risque où l'erreur est permise;
- pose des questions qui aident les élèves à appliquer leurs nouvelles habiletés en écriture et leurs habiletés supérieures de la pensée;
- favorise l'acquisition d'habiletés utiles à la résolution de problèmes en écriture;
- démontre comment l'écriture peut être utilisée dans d'autres matières;
- observe et évalue fréquemment les progrès des élèves;
- planifie les séances subséquentes correspondant aux besoins des élèves selon la cueillette des données d'évaluation.

Les élèves :

- apprennent en écoutant, en observant et en participant activement;
- développent des habiletés et des stratégies d'écriture dans un contexte d'écriture authentique et signifiant;
- se familiarisent avec ce qu'est l'écriture et apprennent à écrire avec confiance;
- participent au remue-méninges en partageant leurs idées, lesquelles sont consignées par écrit par l'enseignante ou l'enseignant;
- mettent en pratique les stratégies et les éléments d'écriture dans un environnement sécurisant axé sur le soutien, où ils peuvent prendre des risques et faire des erreurs;
- expérimentent l'écriture d'une variété de types de textes (p. ex., contes, poèmes, récits, chansons, lettres).

Pistes d'enseignement à considérer

En plus des exemples de leçons qui figurent à la fin du chapitre, les pistes présentées dans le tableau suivant aident l'enseignante ou l'enseignant à préparer des séances d'écriture partagée. Avant la planification d'une séance, l'enseignante ou l'enseignant tient compte du profil, des besoins des élèves et de leur stade d'acquisition de l'écriture.

Quelques pistes d'enseignement à considérer en écriture partagée

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Liens entre les lettres et les sons• Orthographe• Mouvement directionnel• Lettres majuscules et minuscules• Structure des phrases• Utilisation des outils technologiques et de communication• Étapes du processus d'écriture (c'est-à-dire, préécriture, rédaction d'une ébauche, révision, correction, publication) | <ul style="list-style-type: none">• Forme du texte reliée à l'intention (p. ex., texte à caractère expressif pour raconter, à caractère informatif pour s'informer, à caractère ludique pour s'amuser)• Types de textes (p. ex., conte, fable, charade)• Éléments d'écriture d'un texte (idées, structure, choix de mots, style, fluidité des phrases, conventions linguistiques, présentation)• Rédaction de réponses complètes et pertinentes dans plusieurs matières |
|--|--|

Exemple de leçon d'écriture partagée : Entrée dans un journal personnel (1^{re} année)

HABILETÉS À DÉVELOPPER

L'élève doit pouvoir :

- communiquer des idées à des fins précises;
- rédiger de courts textes dont les idées sont liées au sujet en fonction de son intention et de ses destinataires.

OBJECTIFS DE LA LEÇON

- Enseignement explicite et mise en application de la stratégie d'écriture : déterminer l'intention du texte, les destinataires et le type de texte.
- Amener les élèves à planifier une entrée dans un journal personnel en se demandant :
 - Pourquoi j'écris le texte? (Pour exprimer mes sentiments et raconter un évènement.);
 - Pour qui j'écris ce texte? (À qui est-ce que je m'adresse?);
 - Quel type de texte convient à ce que je veux dire?

DURÉE APPROXIMATIVE

- Quinze à vingt minutes
- Cinq jours pour faire la mise en situation et l'enseignement explicite de la stratégie (modelage, pratique guidée, pratique coopérative, pratique autonome)

MATÉRIEL ET RESSOURCES

- mur de mots
- papier grand format
- marqueurs
- photo d'une activité vécue par l'enseignante ou l'enseignant
- plusieurs photos de l'activité vécue par les élèves
- affiche des caractéristiques du journal personnel
- journal personnel pour chaque élève

CONTEXTE

La classe vient de participer à une activité spéciale (p. ex., une sortie éducative, une activité à l'école ou dans la classe), l'enseignante ou l'enseignant veut amener les élèves à planifier une entrée dans leur journal personnel (étape de la préécriture).

EXPLORATION

Enseignement explicite de la stratégie

Premier jour : Réflexion à haute voix - mise en situation

- Afficher la photo de l'activité vécue par l'enseignante ou l'enseignant.
- Modeler la réflexion à haute voix (p. ex., « Est-ce que j'ai aimé l'activité? Quel est le moment préféré de l'activité? Comment est-ce que je me sentais pendant l'activité? Qu'est-ce que j'ai vu ou entendu pendant l'activité? »).

- Faire ressortir le vocabulaire rattaché à l'activité et faire une liste au tableau ou sur carton pour ajouter au mur de mots.
- Demander aux élèves s'il y a une autre façon de se souvenir de l'activité vécue (« Que puis-je faire pour ne pas oublier l'activité que je viens de vivre? »). Écrire les suggestions au tableau.
- Suite aux suggestions des élèves, expliquer l'intention de l'activité d'écriture : écrire dans le but de raconter l'événement et d'exprimer les sentiments vécus.
- Faire une réflexion à haute voix pour trouver ensemble le destinataire (p. ex., « À qui est-ce que j'écris? Qui va lire mon texte? »). Amener les élèves à comprendre qu'ils sont les destinataires.
- Susciter le questionnement et la réflexion à haute voix des types de textes qu'ils connaissent (p. ex., court récit, poème, journal personnel). Discuter des caractéristiques de chaque type de texte identifié.
- Inviter les élèves à suggérer le type de texte qui convient à l'intention et aux destinataires.
- Informer les élèves que le modèle de la rédaction d'une entrée dans un journal aura lieu à un autre moment.

Deuxième jour : Étapes du modelage et de la pratique guidée

Modelage

- Suite à la réflexion de la journée précédente, préparer un référentiel de la stratégie sur un papier grand format. « J'écris mes idées et mes sentiments pour me souvenir de ce que j'ai vécu; c'est pour moi que je l'écris; donc, je veux écrire une entrée dans mon journal personnel. Voici un référentiel qui nous aidera à nous rappeler de la stratégie : Déterminer l'intention du texte, les destinataires et le type de texte ».

Déterminer l'intention du texte, les destinataires et le type de texte
<p>Quoi?</p> <p>Je me demande pourquoi j'écris le texte, à qui j'écris et quel type de texte je vais écrire.</p>
<p>Pourquoi?</p> <p>Déterminer l'intention du texte, les destinataires et le type de texte me permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de lier mes idées au sujet que j'ai choisi; • de respecter les caractéristiques et la structure du type de texte; • de réfléchir à la publication de mon texte.
<p>Comment?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je me demande pour qui j'écris mon texte. • Je me demande si je veux m'exprimer, divertir, informer ou convaincre. • Je réfléchis aux types de texte que j'ai déjà lus. • Je choisis le type de texte qui convient le mieux à mon intention et à mes destinataires.
<p>Quand?</p> <p>J'utilise cette stratégie avant de rédiger mon texte à l'étape de la préécriture.</p>

- À l'aide de la photo de l'activité vécue par l'enseignante ou l'enseignant, relire les étapes du *Comment?* et répondre à chacun des énoncés.
- Modeler devant les élèves la rédaction d'une entrée dans un journal de bord en lien avec la photo.
- Faire la lecture du texte aux élèves.

Pratique guidée

- Choisir une des photos de l'activité vécue par les élèves.
- Choisir un ou deux élèves qui participeront au modelage.
- Amener ces élèves à mettre en pratique cette stratégie en leur demandant de suivre les étapes du *Comment?*
- Susciter une réflexion à haute voix en questionnant les élèves (p. ex., « Pour qui écrit-on une entrée dans un journal personnel? Pourquoi écrit-on dans un journal personnel? Quelle est l'intention d'écriture? Est-ce que les destinataires sont toujours les autres? Quelles idées te viennent en tête lorsque tu regardes cette photo? »)
- Demander à l'élève de communiquer oralement le message qu'il ou elle aimerait inscrire dans son journal personnel.
- Faire une objectivation avec le groupe classe.

Troisième jour : Étape de la pratique coopérative

- Regrouper les élèves en dyades.
- Demander à un ou une des élèves de la dyade de choisir une photo.
- Inviter les élèves à discuter de leur message (entrée dans un journal personnel) en mettant en application les étapes du *Comment?* de la stratégie.
- Allouer aux élèves le temps nécessaire pour discuter. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est de circuler parmi les dyades afin de les aider et d'observer combien d'élèves maîtrisent la stratégie.
- Faire un retour en groupe classe pour faire un partage des expériences vécues et une objectivation.
- Réviser le *Quoi?*, le *Pourquoi?* et le *Quand?* à l'aide du référentiel.

Remarque : Les enseignants peuvent passer à la pratique autonome lorsqu'environ 80 % des élèves ont maîtrisé la stratégie.

Quatrième jour et cinquième jour : Étape de la pratique autonome

- Demander aux élèves de choisir une photo de l'activité qu'ils ont vécue ensemble et de mettre des idées sur papier à l'aide d'un schéma organisationnel générique (p. ex., une toile d'araignée avec les mots *qui?*, *quoi?*, *quand?*, *où?* et *quels sont mes sentiments?*).
- Revoir avec les élèves les étapes du *Comment?*
- S'assurer que les élèves comprennent bien le travail à faire (p. ex., « Que dois-tu faire? Es-tu capable de le faire? As-tu besoin de mon aide pendant cette période? As-tu des idées pour t'exprimer? »).

- Demander aux élèves de rédiger leurs idées tout en utilisant la stratégie enseignée. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est de circuler parmi les élèves pour voir s'ils réussissent bien. Après avoir vérifié, il ou elle peut travailler avec les quelques élèves qui éprouvent encore de la difficulté avec la stratégie.
- Faire un retour collectif sur le travail effectué.

OBJECTIVATION

- Demander aux élèves ce qu'ils ont appris au sujet de la stratégie enseignée : Déterminer l'intention du texte, les destinataires et le type de texte.
- Revenir sur les objectifs de la séance pour s'assurer de la compréhension des élèves.

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

- Utiliser cette démarche et le référentiel pour revoir l'étape de la préécriture pour d'autres types de textes.
- Prévoir une deuxième séance d'écriture partagée pour enseigner la planification et l'organisation des idées d'une entrée dans le journal personnel.

PISTES DE RÉFLEXION À L'INTENTION DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT

- Quelles sont les habiletés que les élèves ont apprises? Les élèves seront-ils en mesure d'appliquer ces habiletés à leurs propres travaux?
- Est-ce que je ferais quelque chose de différent lors de la prochaine séance d'écriture partagée?
- La stratégie enseignée était-elle appropriée pour les élèves de ma classe?
- Est-ce que mes élèves savent comment déterminer l'intention du texte, les destinataires et le type de texte?

Remarque : L'enseignante ou l'enseignant devrait consigner les réponses à ces questions avec d'autres données d'évaluation des élèves.

Exemple de leçon d'écriture partagée : Lettre d'amitié (3^e année)

HABILETÉS À DÉVELOPPER

L'élève doit pouvoir :

- rendre ses idées plus complètes et plus précises;
- remplacer ou varier les éléments textuels de son texte.

OBJECTIF DE LA LEÇON

- Enseigner la stratégie d'écriture : Réviser pour modifier une ébauche
- Amener les élèves à appliquer la stratégie pour réviser leur brouillon d'une lettre d'amitié en :
 - relisant leur texte;
 - supprimant les informations redondantes;
 - utilisant des mots de substitution;
 - utilisant divers types de phrases pour améliorer la fluidité.

DURÉE APPROXIMATIVE

- Vingt à trente minutes par jour
- Cinq jours pour l'enseignement explicite de la stratégie (modelage, pratique guidée, pratique coopérative et pratique autonome)

MATÉRIEL ET RESSOURCES

- rédaction/ébauche d'une lettre d'amitié rédigée par un élève
- rétroprojecteur
- acétate de la rédaction choisie ou transcrite sur un papier grand format
- outils de références (p. ex., dictionnaire junior, aide-mémoire, mur de mots)
- marqueurs

Remarque : S'assurer que le brouillon de l'élève ou la transcription du texte soit à double interligne afin de pouvoir y apporter les modifications.

MISE EN SITUATION

- Présenter le brouillon de la lettre d'amitié aux élèves et préciser :
 - Nous allons lire ensemble une lettre d'amitié. Ensuite, nous essaierons de préciser les idées du message et d'améliorer la fluidité des phrases.
 - Nous allons voir une stratégie d'écriture à l'étape de la révision.
 - La stratégie que nous allons apprendre à utiliser est : Réviser pour modifier mon texte.
 - On doit faire plusieurs lectures de la lettre pour effectuer une bonne révision.
- Lire le texte projeté ou affiché aux élèves.
- Inviter les élèves à discuter des caractéristiques de la lettre d'amitié.

Remarque : On suggère d'afficher le texte avant la séance d'écriture partagée et tout au long de l'enseignement de la stratégie afin de permettre aux élèves de se familiariser avec le texte et d'en relire certaines parties.

EXPLORATION

Enseignement explicite de la stratégie

Premier jour : Étape du modelage

- Faire la lecture de l'ébauche de la lettre avec les élèves.
- Découvrir le sens des mots inconnus à l'aide des trois systèmes d'indices.
- Faire une réflexion à haute voix sur l'objectif de la stratégie et écrire sur un référentiel grand format les étapes de la démarche d'enseignement explicite de la stratégie :

Réviser pour modifier mon texte

Quoi?

Je remplace ou je varie des éléments textuels de mon texte.

Pourquoi?

Cette stratégie me permet :

- de préciser mon message;
- de rendre la lecture de mon texte plus intéressante et plus fluide;
- de soutenir l'attention de mes destinataires.

Comment?

- Je relis mon texte.
- Je m'inspire de mes lectures pour améliorer mon texte.
- J'utilise des mots de substitution pour éviter les répétitions (p. ex., « elle » pour « la fille »).
- J'utilise différents types de phrases (p. ex., « Je suis triste. » devient « Quelle tristesse de...! »).
- Je consulte mes pairs, mon enseignante ou mon enseignant.
- Je relis et j'ajuste les idées de mon texte.

Remarque : Selon les habiletés des élèves en écriture, il est possible d'ajouter des étapes (p. ex., j'utilise les mots de relations).

Quand?

J'utilise cette stratégie à l'étape de la révision de mon texte.

- Expliquer aux élèves pourquoi on utilise cette stratégie.
- Faire le modelage du *Comment?* :
 - Trouver les mots répétitifs (p. ex., « Je pense avoir utilisé ce mot trop de fois. Est-ce que je peux le remplacer par un pronom ou un mot de substitution? Si je le change, est-ce que mon message a la même signification? »).
 - Modeler à haute voix la démarche à suivre pour remplacer les mots répétitifs par des mots de substitution (consulter le guide d'enseignement de la lecture, p. 4.34 pour la démarche d'enseignement explicite de la stratégie : Reconnaître les mots de substitution).
 - Faire les modifications apportées sur le papier grand format ou sur l'acétate.
 - Relire le texte modifié.

Deuxième jour : Étape du modelage

- Demander aux élèves d'expliquer le *Quoi?* et le *Pourquoi?* de la stratégie.
- Demander aux élèves de relire le texte de la lettre d'amitié.
- Choisir une phrase simple et affirmative dans l'ébauche et en faire une lecture à haute voix.
- Modeler la démarche à suivre pour ordonner correctement les mots afin de modifier le type de phrase (p. ex., rendre une phrase affirmative à la forme exclamative).
- Faire les modifications nécessaires sur le papier grand format ou sur l'acétate.
- Relire le texte modifié.
- Expliquer aux élèves quand utiliser cette stratégie.
- Revoir avec les élèves toutes les étapes du *Comment?*

Troisième jour : Étape de la pratique guidée

- Choisir un ou deux élèves qui participeront à la pratique guidée.
- Amener ces élèves à mettre en pratique cette stratégie en leur demandant de suivre les étapes du *Comment?*
- Susciter une réflexion à haute voix en questionnant les élèves (p. ex., « Est-ce que tu as trouvé des mots qui se répètent? Si on les remplace, est-ce que l'on change le sens du message? »).
- Amener les élèves à trouver d'autres mots répétitifs dans la lettre d'amitié et à se demander quel mot de substitution ne change pas le sens de la phrase (p. ex., « Peut-on utiliser un pronom pour remplacer ce nom? Si oui, est-ce qu'on comprend encore le message? »).
- Amener les élèves à modifier la forme d'une phrase (p. ex., « Y a-t-il une phrase qui contient une émotion et qui devrait être à la forme exclamative? Y a-t-il une phrase qui pourrait être mieux formulée à la forme interrogative? Y a-t-il une phrase qui est trop longue? »).
- Revoir toute la rédaction avec les élèves afin d'utiliser les mots de substitution et d'améliorer la fluidité des phrases.
- Faire les modifications suggérées par les élèves sur le papier grand format ou sur l'acétate.
- Relire le texte modifié.
- Faire une objectivation.

Quatrième jour : Étape de la pratique coopérative

- Regrouper les élèves en dyades.
- Demander à un ou une des élèves de la dyade de choisir sa lettre.
- Inviter les élèves à faire la révision du texte en mettant en application les étapes du *Comment?* de la stratégie.
- Allouer aux élèves le temps nécessaire pour effectuer la révision. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est de circuler parmi les dyades afin de les aider et d'observer combien d'entre eux maîtrisent la stratégie.
- Faire un retour en grand groupe pour faire un partage et une objectivation.
- Réviser le *Quoi?*, le *Pourquoi?* et le *Quand?* à l'aide du référentiel.

Remarque : Il faut prévoir du temps pour que les élèves puissent appliquer la stratégie apprise dans leur ébauche de la lettre d'amitié. Plusieurs périodes de pratique coopérative seront probablement nécessaires. Les enseignants peuvent passer à la pratique autonome lorsqu'environ 80 % des élèves ont maîtrisé la stratégie.

Cinquième jour : Étape de la pratique autonome

- Demander aux élèves de reprendre leur texte, la lettre.
- Revoir avec les élèves les étapes du *Comment?*.
- S'assurer que les élèves comprennent bien le travail à faire (p. ex., « Que dois-tu faire? Es-tu capable de le faire? As-tu besoin de mon aide pendant cette période? »).
- Demander aux élèves de réviser leur texte en utilisant la stratégie enseignée. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est de circuler parmi les élèves pour voir s'ils réussissent bien. Après avoir vérifié, il ou elle peut travailler avec les quelques élèves qui éprouvent encore de la difficulté avec la stratégie.
- Faire un retour collectif sur le travail effectué.

OBJECTIVATION

- Demander aux élèves ce qu'ils ont appris au sujet de la stratégie enseignée.
- Revenir sur les objectifs de la séance afin d'amener les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages et de favoriser le transfert de ces derniers dans d'autres situations d'écriture.
- Faire remarquer aux élèves l'importance de relire plusieurs fois lors de cette étape pour parvenir à une révision efficace de son ébauche.

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

- Fournir un autre texte à réviser en suivant cette stratégie. L'élève en fait une seule révision et par la suite compare sa révision en dyade.
- Appliquer la stratégie apprise dans d'autres types de textes prescrits dans le programme-cadre de français.

PISTES DE RÉFLEXION À L'INTENTION DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT

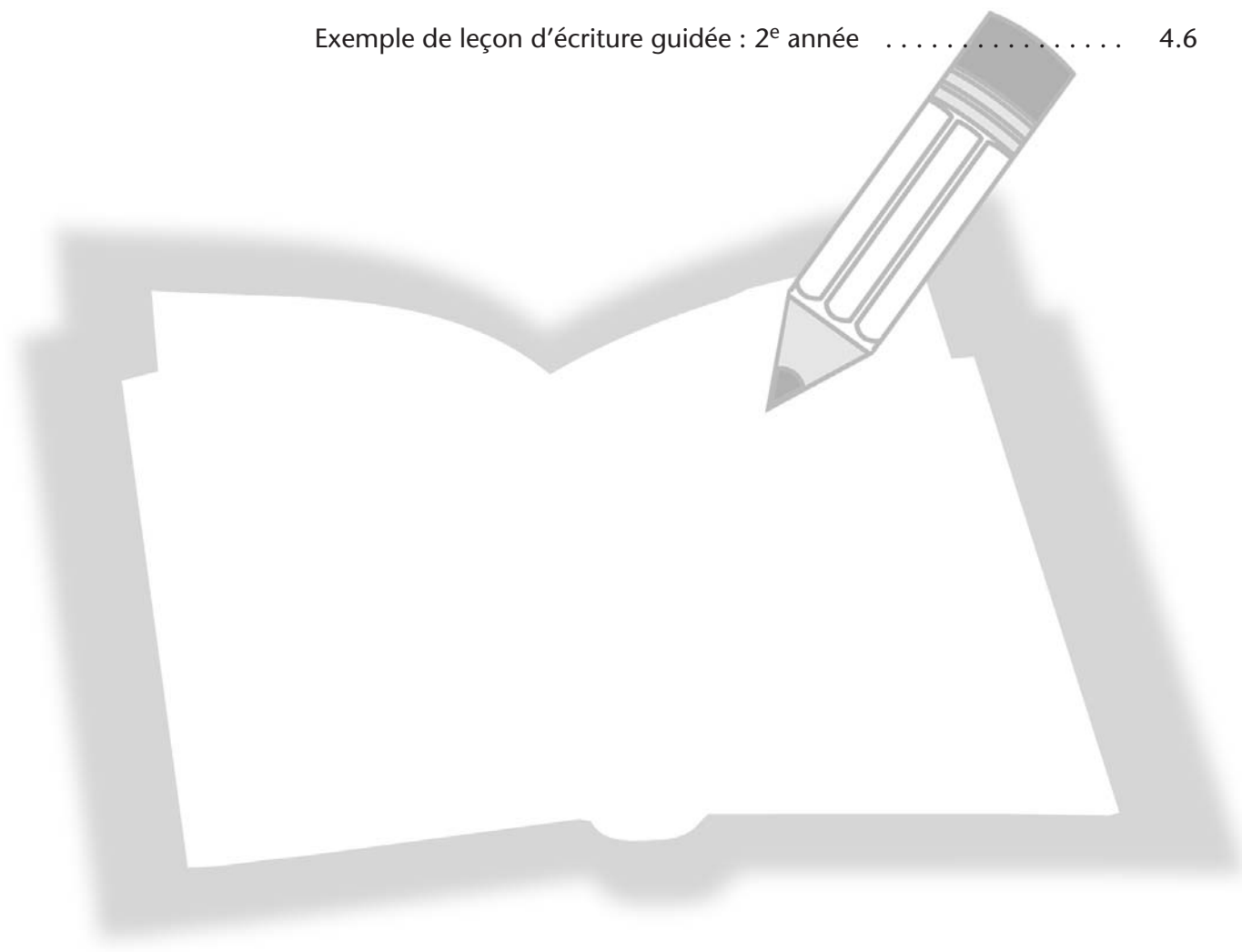
- Quelles sont les habiletés que les élèves ont apprises? Les élèves seront-ils en mesure d'appliquer ces habiletés à leurs propres travaux?
- Est-ce que je ferais quelque chose de différent lors de la prochaine séance d'écriture partagée?
- La stratégie enseignée était-elle appropriée pour les élèves de ma classe?
- Est-ce que mes élèves savent comment réviser un texte pour le modifier?

Remarque : L'enseignante ou l'enseignant devrait consigner les réponses à ces questions avec d'autres données d'évaluation des élèves.

4 ●

L'écriture guidée

Table des matières	Fréquence des séances d'écriture guidée	4.3
	Rôle et responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves	4.4
	Regroupement	4.4
	Pistes d'enseignement à considérer	4.5
	Activités pour le reste de la classe	4.5
	Exemple de leçon d'écriture guidée : 2 ^e année	4.6



Écriture guidée

L'écriture guidée est une situation d'enseignement qui donne aux élèves la possibilité de revoir et de consolider une stratégie ou un élément d'écriture qui leur a été enseigné explicitement lors d'une séance d'écriture partagée, dans le but de l'appliquer dans le cadre d'activités d'écriture autonome.

Une séance d'écriture guidée vient généralement à la suite des séances d'écriture modelée et partagée. L'enseignante ou l'enseignant détermine si un groupe d'élèves profiterait d'un soutien additionnel pour acquérir une stratégie ou un élément d'écriture particulier. Le groupe d'écriture guidée est homogène et compte de quatre à six élèves qui se réunissent avec l'enseignante ou l'enseignant pour mettre en pratique une stratégie ou un élément d'écriture. Lors des séances d'écriture guidée, les schémas organisationnels ou les modèles d'écriture sont des outils qui peuvent favoriser l'acquisition des connaissances et l'application d'habiletés en écriture. Lorsque l'enseignante ou l'enseignant juge que le groupe a une bonne maîtrise de la stratégie ou de l'élément d'écriture ciblé, il ou elle dissout le groupe.

Les séances d'écriture guidée peuvent également être exploitées dans des matières comme les sciences et la technologie, par exemple, pour montrer aux élèves comment utiliser un langage précis et descriptif dans un journal de bord.

Fréquence des séances d'écriture guidée

Les séances d'écriture guidée ont lieu pendant la période d'enseignement des habiletés liées à la littératie lorsque l'enseignante ou l'enseignant a déterminé qu'un groupe d'élèves a besoin de soutien supplémentaire pour passer en revue ou approfondir une stratégie ou un élément d'écriture. (Voir les exemples d'horaires et d'activités dans le guide d'enseignement de la lecture, pages 6.45 et 10.21 à 10.28.) Le nombre de séances d'écriture guidée reposera sur les besoins identifiés lors de l'observation et de l'évaluation; par exemple, un groupe pourrait se réunir pendant deux ou trois jours consécutifs, puis être dissous.

Séance d'écriture guidée

Pendant la première partie de la séance, les élèves se familiarisent avec la stratégie ou l'élément d'écriture ciblé en examinant et en discutant de différents modèles présentés.

Les élèves travaillent ensuite en groupe pour composer un court texte, en appliquant la stratégie ou l'élément d'écriture ciblé.

L'enseignante ou l'enseignant guide ensuite les élèves qui rédigent leur propre texte de façon autonome, au moyen de ce qui a été présenté.

Les élèves partagent leur texte avec l'ensemble du groupe, avec un partenaire ou avec l'enseignante ou l'enseignant.

Rôles et responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves

Le rôle et les responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves lors des séances d'écriture guidée sont présentés dans le tableau suivant. Ils s'appliquent quel que soit l'objectif d'apprentissage.

Rôle et responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves

L'enseignante ou l'enseignant :

- utilise diverses stratégies d'évaluation pour identifier un groupe d'élèves qui ont des besoins semblables;
- choisit des ressources appropriées pour la séance (p. ex., schémas organisationnels);
- fournit aux élèves des exemples de textes qui démontrent la stratégie ou l'élément d'écriture sur laquelle porte la séance;
- dirige l'ensemble du groupe dans l'application coopérative des stratégies;
- observe les élèves et offre son soutien pendant qu'ils appliquent les stratégies;
- évalue les progrès des élèves;
- établit un équilibre entre le soutien fourni et l'autonomie accordée aux élèves;
- pose des questions appropriées et favorise le dialogue.

Les élèves :

- approfondissent leur compréhension d'une stratégie ou d'un élément d'écriture particulier en participant à l'activité avec l'ensemble du groupe;
- acquièrent la confiance nécessaire pour appliquer les stratégies ou les éléments d'écriture de façon autonome;
- travaillent sur une stratégie ou un élément d'écriture dans un environnement sécurisant axé sur le soutien.

Regroupement

Par l'évaluation diagnostique et formative au moment de l'observation et de l'analyse des écrits des élèves, l'enseignante ou l'enseignant identifie un certain nombre d'élèves qui éprouvent une difficulté semblable. Ces élèves sont regroupés pour une séance précise visant à revoir et à consolider une stratégie ou à mieux comprendre un élément d'écriture. Les groupes d'écriture guidée sont flexibles et temporaires, et leur composition repose sur des besoins précis : par exemple, un groupe pourrait avoir besoin de passer en revue la ponctuation, alors qu'un autre pourrait avoir à travailler l'utilisation d'un vocabulaire plus descriptif. Tout au long

de l'année, l'évaluation oriente les décisions de l'enseignante ou de l'enseignant concernant la composition des groupes et l'enseignement des contenus d'apprentissage, des éléments d'écriture et des stratégies d'écriture.

Pistes d'enseignement à considérer

En plus de l'exemple de leçon d'écriture guidée à la fin de la section, le tableau suivant se révèle utile aux enseignants qui planifient des séances d'écriture guidée. Avant la planification de la séance, l'enseignante ou l'enseignant tient compte du profil et des besoins des élèves et de leur stade d'acquisition de l'écriture.

Quelques pistes d'enseignement à considérer en écriture guidée

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Utilisation d'un vocabulaire plus varié• Compréhension de l'utilisation de la virgule• Identification des caractéristiques et de la structure d'un type de texte• Correspondance entre la structure d'un texte et l'intention d'écriture• Rédaction de phrases complètes et variées | <ul style="list-style-type: none">• Rédaction d'une introduction, d'un développement ou d'une conclusion• Éléments d'écriture d'un texte (p. ex., style, fluidité des phrases, choix des mots)• Rédaction d'une entrée dans un journal |
|---|--|

Activités pour le reste de la classe

Au début de l'année, l'enseignante ou l'enseignant établit des routines qui permettent aux autres élèves de la classe de travailler de façon autonome pendant qu'il ou elle s'occupe d'élèves particuliers ou d'un petit groupe d'élèves (voir le guide d'enseignement de la lecture, page 6.46 pour établir les routines de travail). Ces activités autonomes pourraient comprendre :

- des activités de prolongement suite aux séances d'écriture guidée;
- des activités d'écriture autonome;
- des activités d'orthographe ou d'étude de mots;
- des projets interdisciplinaires;
- des périodes de lecture autonome;
- des périodes de recherche sur Internet;
- des périodes structurées de révision et de correction par les pairs, en demandant de vérifier une convention linguistique à la fois (p. ex., vérifier les majuscules et les points, vérifier l'accord du pluriel).

Exemple de leçon d'écriture guidée : 2^e année

HABILETÉS À DÉVELOPPER

L'élève doit pouvoir :

- rédiger une introduction dont les idées sont liées au sujet et à l'intention d'écriture;
- organiser ses idées dans un ordre logique.

OBJECTIF DE LA LEÇON

- Enseigner la stratégie d'écriture : Organiser les idées pour planifier une introduction efficace.
- Amener les élèves à rédiger une introduction (début) dans leur ébauche :
 - à l'aide d'un schéma organisationnel (p. ex., tableau, plan, toile d'araignée);
 - en ciblant les informations importantes (Qui? Quand? Où? Quoi?);
 - en regroupant les idées et les informations dans un ordre logique.

DURÉE APPROXIMATIVE

- Quinze à vingt minutes par jour
- Trois à quatre jours

MATÉRIEL ET RESSOURCES

- deux ou trois modèles d'histoires connues (court récit, conte)
- papier
- crayons

Remarques : Comme l'enseignante ou l'enseignant travaille avec un petit groupe d'élèves, il faut rappeler aux autres élèves, avant le début de la séance, ce qu'ils peuvent faire de façon autonome pendant le temps réservé à l'écriture guidée. De plus, l'enseignante ou l'enseignant doit déjà avoir défini la composition du groupe selon les critères établis à la page 4.4 du guide d'enseignement de l'écriture (regroupement).

MISE EN SITUATION

Rappeler aux élèves les composantes du début (introduction) d'une histoire (Qui? Où? Quand? Quoi?) leur ont déjà été présentés lors de séances de lecture aux élèves, d'écriture modelée et partagée.

LES COMPOSANTES D'UNE INTRODUCTION EFFICACE

- Raconter quelque chose d'intéressant pour capter l'attention du lecteur (Quoi?)
- Décrire le contexte de l'histoire (Où? et Quand?)
- Présenter les personnages principaux et leurs caractéristiques (Qui?)

EXPLORATION

L'enseignante ou l'enseignant :

- lit les premiers paragraphes d'une ou de plusieurs histoires dont l'introduction est particulièrement efficace;

- discute avec les élèves des raisons pour lesquelles cette introduction est efficace. Il ou elle note les idées des élèves sur une feuille de papier, par exemple, l'introduction comporte un événement qui capte l'attention du lecteur; elle établit la toile de fond de l'histoire; elle présente les personnages principaux.

Remarque : Un référentiel des composantes d'une introduction efficace pourrait avoir été rédigé pendant les séances d'écriture modelée et partagée. Dans ce cas, l'enseignante ou l'enseignant peut uniquement prendre quelques notes qui serviront de point de départ;

- discute avec les élèves de ce qui pourrait constituer une bonne introduction pour une histoire sur ce sujet;
- demande aux élèves de se mettre à la tâche d'écriture;
- observe les élèves à la tâche;
- soutient certains élèves du groupe.

Les élèves :

- réfléchissent et partagent leurs idées sur une introduction efficace;
- réfléchissent à un sujet pour l'écriture d'une histoire;
- font part de leur sujet au groupe;
- consultent le référentiel des composantes d'une introduction efficace pour déterminer si cette introduction répond aux critères établis;
- rédigent une introduction ou révisent une des histoires qu'ils ont déjà rédigées;
- partagent leurs idées avec un partenaire.

OBJECTIVATION

L'enseignante ou l'enseignant :

- demande aux élèves ce qu'ils ont appris au sujet de la stratégie enseignée : organiser les idées pour rédiger une introduction efficace;
- fait un retour avec les élèves du groupe afin de partager les introductions rédigées et de discuter de l'efficacité de chacune.

TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

- Utiliser le référentiel des composantes d'une introduction efficace pour rédiger une ébauche d'un type de texte prescrit dans le programme-cadre du français.
- Consigner ou ajouter ses introductions dans le dossier d'écriture ou le portfolio.

PISTES DE RÉFLEXION À L'INTENTION DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT

- Quels sont les élèves qui ont besoin d'un enseignement plus approfondi?
- Comment dois-je modifier mon enseignement pour répondre à leurs besoins?
- Qu'est-ce qui s'est bien passé lors de la séance? Qu'est-ce qui peut être amélioré?
- Quel élément d'écriture dois-je enseigner pour favoriser l'application de la stratégie et la rédaction d'une introduction efficace?

5.

L'écriture autonome

Table des matières	Fréquence des séances d'écriture autonome	5.4
	Rôle et responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves	5.5
	L'écriture autonome et le processus d'écriture	5.6
	L'atelier d'écriture	5.7
	Exemple d'écriture autonome dans le cadre d'un atelier d'écriture . . .	5.9
	Exemple de leçon d'écriture autonome :	
	La lettre : texte à caractère incitatif, 3 ^e année	5.12
	<i>Vignettes des annexes</i>	5.16
	Annexe 5-1 : Tableau « Où sommes-nous? » pour l'atelier d'écriture	
	Annexe 5-2 : Tableau « Où suis-je? » pour l'atelier d'écriture	
	Annexe 5-3 : Exemple de formulaire de conférence d'écriture	
	Annexe 5-4 : Grille de révision et de correction de textes rédigés de façon autonome	
	Annexe 5-5 : Formulaire d'autoévaluation de l'écriture	
	Annexe 5-6 : Plan d'une lettre à caractère incitatif	
	Annexe 5-7 : Grille de révision et de correction de lettre à caractère incitatif	

Écriture autonome

L'écriture autonome offre aux élèves la possibilité d'écrire leurs propres textes sur des sujets et selon des types de textes qu'ils ont choisis ou qui leur ont été imposés. En situation d'écriture autonome, l'élève prend des risques, construit le sens, commence à écrire avec fluidité, réfléchit de façon créative et critique, résout des problèmes, exprime ses idées et aime écrire.

L'écriture autonome donne suite aux autres situations d'écriture, qu'il s'agisse d'écriture modelée, partagée ou guidée, et se concentre sur une stratégie ou un élément d'écriture particulier. Elle peut également avoir lieu pendant une période où les élèves sont libres de choisir le sujet et le type de texte (p. ex., dans le cadre d'un atelier d'écriture).

Les textes rédigés de façon autonome par les élèves ne passent pas nécessairement par toutes les étapes du processus d'écriture, à moins que ne le souhaite l'élève, l'enseignante ou l'enseignant.

Cependant, les élèves devraient rédiger régulièrement des textes en suivant les étapes du processus d'écriture afin d'acquérir les stratégies et les habiletés associées à chaque étape et afin de donner à l'enseignante ou à l'enseignant des données d'évaluation sur le processus et le résultat de leurs activités d'écriture.

L'écriture autonome donne aux élèves l'occasion :

- de comprendre et d'apprécier l'importance de l'écriture;
- d'acquérir des stratégies et des éléments d'écriture correspondant à chaque étape du processus;
- d'appliquer leurs connaissances et leurs habiletés;
- de faire des choix sur leurs écrits, par exemple, le sujet ou le format de présentation;
- d'exprimer leur style et leurs idées par écrit avec plus de confiance.

Fréquence des séances d'écriture autonome

L'enseignante ou l'enseignant prévoit une période quotidienne, idéalement ininterrompue, d'enseignement des habiletés liées à la littératie qui inclut les situations d'enseignement de l'écriture : écriture modelée, partagée, guidée et autonome.

Au début de l'année, pendant les activités ou les séances d'écriture, l'enseignante ou l'enseignant planifie des moments où seront établies les routines, les comportements à respecter pendant les séances d'écriture autonome. L'établissement de cette gestion en début d'année sera bénéfique tout au long de l'année car à mesure que les élèves apprennent à travailler de façon autonome, l'enseignante ou l'enseignant sera libre d'accorder plus d'attention à de petits groupes d'élèves ou aux besoins individuels.

L'écriture autonome se vit non seulement pendant la période d'enseignement des habiletés liées à la littératie mais également à tout moment de la journée. Voici quelques exemples d'écrits que pourrait faire l'élève. Il ou elle :

- termine l'écriture d'une activité qui complète un projet réalisé dans une autre matière;
- rédige une réflexion à la suite d'une leçon ou d'un événement;
- note dans son journal personnel des activités vécues au cours de la semaine;
- rédige une carte de souhaits pour un membre de sa famille lors d'un temps libre;
- écrit une réflexion dans son carnet de lecture dans le but d'une prochaine rencontre des membres de son équipe du cercle de lecture.

Le temps consacré à l'écriture autonome varie selon les habiletés ou l'objectif de l'élève et les objectifs d'enseignement visés par l'enseignante ou l'enseignant.

Rôle et responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves

Le rôle et les responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves lors des séances d'écriture autonome sont présentés dans le tableau suivant. Ils s'appliquent quel que soit l'objectif d'apprentissage.

Rôle et responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves

L'enseignante ou l'enseignant :

- crée un environnement favorable à l'écriture autonome;
- met en place une gestion appropriée pour réaliser les objectifs de la séance d'écriture autonome (p. ex., règlements et démarches à respecter dans les ateliers ou les activités d'écriture);
- donne des mini-leçons afin de revoir les stratégies et les éléments d'écriture;
- évalue les progrès des élèves pendant le processus d'écriture;
- offre du soutien aux élèves;
- anime et guide, en s'assurant que l'élève acquiert les habiletés requises (p. ex., recherche, utilisation d'Internet, gestion du temps) pour réussir;
- prévoit des conférences régulières à des fins d'évaluation formative (afin d'améliorer les habiletés d'écriture des élèves) et de permettre à l'élève de partager les données de son autoévaluation;
- utilise diverses stratégies et outils d'évaluation pendant l'écriture autonome pour déterminer le rendement des élèves et identifier les élèves qui pourraient avoir besoin d'une mini-leçon ou d'une séance d'écriture guidée;
- soutient les élèves en posant des questions appropriées, en favorisant le dialogue sur l'écriture et en invitant les élèves à faire de leur mieux.

Les élèves :

- travaillent de façon autonome;
- comprennent et suivent les routines établies en classe pendant l'écriture autonome;
- utilisent le matériel et les ressources de la salle de classe;
- discutent avec leurs pairs au besoin;
- se préparent aux conférences élève-enseignante ou élève-enseignant;
- consignent ce qu'ils ont appris sur un formulaire d'autoévaluation ou dans un journal de bord;
- tiennent un dossier d'écriture ou un portfolio.

L'écriture autonome et le processus d'écriture

À partir du moment où une idée leur vient en tête et où ils déterminent le sujet d'un texte, et ce jusqu'à la publication de ce texte, la plupart des rédacteurs suivent le processus suivant :

- la préécriture
- la rédaction d'une ébauche
- la révision
- la correction
- la publication

Au stade de l'écriture émergente, les élèves peuvent rédiger une phrase complète sur laquelle ils ne reviennent pas. À mesure qu'ils acquièrent de l'expérience, ils se familiarisent avec les étapes du processus d'écriture. Au fil des années, les élèves acquerront encore plus d'expérience, de sorte qu'à la fin de la 3^e année, ils pourront rédiger un texte de façon autonome en suivant toutes les étapes du processus d'écriture. L'enseignante ou l'enseignant et l'élève peuvent décider ensemble si un texte devrait être publié.

L'atelier d'écriture

L'atelier d'écriture est un temps identifié à l'horaire qui permet aux élèves de se concentrer sur les idées d'un texte et sur le processus d'écriture et de transférer leurs apprentissages. Les élèves sont libres de choisir leur sujet d'écriture et le type de texte. L'atelier d'écriture est un mode de gestion pour faciliter l'encadrement des élèves en activité d'écriture autonome. Par la même occasion, ce temps permet à l'enseignante ou à l'enseignant de donner des mini-leçons au besoin, de circuler dans la classe pour observer les élèves à des fins d'évaluation continue et de tenir des conférences individuelles avec les élèves. La démarche de l'atelier d'écriture est structurée (mini-leçon, utilisation du tableau « Où sommes-nous? », écriture et conférences et partage). Lorsque les élèves seront plus accoutumés au déroulement de l'atelier d'écriture, la structure pourrait être assouplie ou modifiée pour répondre aux besoins de la classe.

C'est en 2^e ou 3^e année que l'atelier d'écriture revêt le plus d'utilité. Cependant, il peut être ajouté au programme de Jardin et de 1^{re} année avec des modifications appropriées, par exemple, l'étape de la révision nécessitera probablement le soutien complet de l'enseignante ou de l'enseignant.

La conférence

Des préparatifs seront nécessaires pour que les conférences se déroulent harmonieusement pendant l'atelier d'écriture. La veille d'une rencontre, l'enseignante ou l'enseignant identifie les élèves à rencontrer en conférence. Les élèves choisis remettent à l'enseignante ou à l'enseignant un texte provenant de leur dossier d'écriture pour qu'ensemble ils en discutent le lendemain.

Le formulaire d'autoévaluation de l'écriture (annexe 5-5) aide l'élève à choisir et à évaluer ses textes et à formuler des objectifs pour la prochaine tentative d'écriture. L'enseignante ou l'enseignant lit le ou les textes remis et prend des notes avant la rencontre (pour un exemple, voir l'annexe 5-3). L'évaluation du texte peut avoir lieu pendant cette lecture aussi bien que pendant la conférence avec l'élève. Pendant la rencontre, l'élève lit une partie de son texte (p. ex., une partie qui, selon l'élève, est particulièrement bien écrite). L'enseignante ou l'enseignant peut remplir le reste du formulaire de conférence au moment de la discussion du texte, puis informe l'élève des données d'évaluation.

En règle générale, la conférence porte sur un seul aspect du texte de l'élève, par exemple, la structure des phrases, le sujet, l'intention, le type de texte ou un élément précis (voir les éléments d'écriture au chapitre 1).

Temps réservé à l'atelier d'écriture

Le temps réservé à l'atelier d'écriture dépend du stade d'acquisition de l'écriture des élèves : par exemple, les élèves de 1^{re} année pourraient nécessiter une période plus courte et plus de soutien de la part de l'enseignante ou de l'enseignant au début de l'année scolaire, alors que les élèves de 3^e année pourraient être en atelier pour une période plus longue.

Matériel et ressources

- dossiers d'écriture
- tableau « Où sommes-nous » (annexe 5-1), à utiliser avec l'ensemble de la classe
- tableau « Où suis-je » (annexe 5-2), à utiliser individuellement
- exemple de formulaire de conférence (annexe 5-3)
- grille de révision et de correction de textes rédigés de façon autonome (annexe 5-4)
- formulaire d'autoévaluation (annexe 5-5)
- référentiels à des fins de consultation (p. ex., étapes du processus d'écriture, règles sur le travail autonome)
- matériel d'écriture (p. ex., crayons, marqueurs)

- outils de référence sur l'orthographe, mur de mots, dictionnaires, dictionnaires de synonymes
- tampon-dateur

L'atelier d'écriture offre aux élèves diverses occasions :

- de travailler en situation autonome sans déranger les autres;
- d'utiliser des outils de référence, des ressources et le matériel nécessaires à l'écriture;
- de mettre en application le processus d'écriture : préécriture, rédaction d'une ébauche, révision, correction, publication;
- de se préparer à une conférence d'écriture (p. ex., présélection d'un texte et préparation à la conférence à l'aide d'un formulaire).

Pour télécharger les versions complètes des annexes précédentes, consultez le site Web *L'@telier*, à www.atelier.on.ca dans la section « Ressources » sous le titre « Littératie ».

Les deux exemples qui suivent démontrent qu'il existe de nombreuses activités d'écriture autonome. Le premier présente un exemple d'écriture autonome dans le cadre d'un atelier d'écriture et le second dans le cadre d'une séance d'écriture autonome.

Exemple d'écriture autonome dans le cadre d'un atelier d'écriture

HABILETÉS À DÉVELOPPER

Les élèves :

- communiquent leurs pensées à des fins précises et pour des destinataires précis;
- rédigent des textes qui démontrent leur capacité croissante d'exprimer leurs points de vue et de réfléchir sur leur vécu;
- commencent à utiliser des phrases complètes et variées et des phrases de longueurs variées;
- révisent et corrigent leur travail à l'aide des commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant et des pairs.

OCCASIONS D'ÉVALUATION

L'enseignante ou l'enseignant utilise le matériel suivant :

- tableau « Où sommes-nous? » (permet à l'enseignante ou à l'enseignant de constater les progrès de l'élève dans le processus d'écriture et d'identifier les élèves qui pourraient avoir besoin d'aide pour passer à l'étape suivante);
- tableau « Où suis-je? » (permet à l'enseignante ou à l'enseignant de déterminer où se trouve chaque élève dans le processus d'écriture);
- formulaire de conférence (pour prendre note de l'évaluation avant et pendant la rencontre; ce formulaire aide l'enseignante ou l'enseignant à prendre des décisions sur les notions précises à enseigner dans un avenir rapproché);
- formulaire d'autoévaluation (peut aider l'enseignante ou l'enseignant à déterminer ce que les élèves savent et ce qui doit être enseigné);
- grille d'évaluation du rendement du programme-cadre de français, de la 1^{re} à la 8^e année.

DÉROULEMENT

- Mini-leçon : 5 à 10 minutes
- « Où sommes-nous? » : 3 minutes
- Écriture et conférences : 30 minutes
- Partage : 10 minutes

Mini-leçon

Pendant les cinq à dix premières minutes de l'atelier d'écriture, l'enseignante ou l'enseignant présente une mini-leçon à l'ensemble de la classe. Cette mini-leçon consiste à revoir un contenu d'apprentissage, une habileté, une stratégie ou un élément d'écriture afin d'aider les élèves à améliorer leurs compétences en écriture.

Cette mini-leçon :

- peut renforcer une convention (p. ex., ponctuation à la fin des phrases);
- peut porter sur des préoccupations concernant la gestion de l'atelier;
- peut porter sur un élément d'écriture (p. ex., le choix des mots).

Tableau « Où suis-je? »

Le tableau « Où suis-je? » est placé dans le dossier d'écriture de chaque élève. L'élève l'utilise pour identifier un contenu à travailler à l'intérieur d'une des étapes du processus (p. ex., corriger les majuscules à l'étape de la correction) pendant le temps de l'atelier d'écriture.

Tableau « Où sommes-nous? »

L'enseignante ou l'enseignant utilise le tableau « Où sommes-nous? » pour noter à quelle étape du processus d'écriture se situe chaque élève.

Remarque : Pendant que l'enseignante ou l'enseignant consigne les données sur chaque élève, les noms des élèves qui sont à l'étape de la révision ou de la correction pourraient être écrits au tableau afin qu'ils sachent qui est disponible pour une consultation entre pairs pendant la période d'écriture. À ce moment-là, l'enseignante ou l'enseignant peut structurer les consultations et les regroupements selon les besoins des élèves.

Écriture et conférences

L'enseignante ou l'enseignant s'assure que tous les élèves ont commencé à écrire avant de convoquer un premier élève à une conférence. Entre les conférences, l'enseignante ou l'enseignant circule dans la classe, observe les élèves à des fins d'évaluation et travaille avec ceux qui semblent avoir besoin d'aide.

La conférence d'écriture devrait se concentrer sur un seul aspect dont discutera l'élève avec l'enseignante ou l'enseignant, tel que l'organisation des idées, les conventions linguistiques ou le choix de mots. Avant et pendant la conférence d'écriture, l'enseignante ou l'enseignant évalue les progrès de l'élève en écriture et donne des indications sur la façon dont l'élève pourrait améliorer son écriture, par exemple, en décrivant ses points forts et ses besoins ou en suggérant des stratégies organisationnelles ou des sources de renseignements. Le formulaire de conférence d'écriture peut servir à cette fin.

Afin que l'enseignante ou l'enseignant puisse effectuer trois ou quatre rencontres d'écriture et apporter de l'aide aux élèves pendant qu'ils écrivent, ces conférences doivent être très structurées, et tant l'enseignante ou l'enseignant que les élèves doivent s'y préparer. Chaque conférence devrait nécessiter trois ou quatre minutes tout au plus.

Les élèves qui sont à l'étape de la révision ou de la correction peuvent en profiter pour partager leur texte avec un pair. Ensemble, ils peuvent discuter des points forts et des aspects à améliorer.

Partage

Au cours des dix dernières minutes de l'atelier, les élèves font part de leur texte à un partenaire ou au groupe classe, soit pour obtenir des commentaires sur leur plan ou leur ébauche, soit pour partager un bref extrait de texte qui démontre leur compréhension d'une nouvelle habileté en écriture, soit pour présenter un texte achevé et publié.

RÉFLEXION ET AUTOÉVALUATION**Élève :**

- Est-ce que j'ai relu mon tableau « Où suis-je? » et le formulaire d'autoévaluation pour déterminer ce que j'ai fait correctement et ce que je dois faire ensuite?
- Est-ce que j'ai utilisé le tableau « Où sommes-nous? » pour choisir une ou un partenaire à l'occasion d'une consultation entre pairs?
- Est-ce que j'ai réfléchi aux suggestions qui m'ont été faites pendant le partage, lors des conférences avec l'enseignante ou l'enseignant ou lors de consultations entre pairs?

Enseignante ou enseignant :

- Quels ont été les moments positifs de l'atelier d'écriture?
- Quelles notions devraient être enseignées lors d'une prochaine mini-leçon?
- Est-ce que je ferai quelque chose de différent lors du prochain atelier d'écriture?
- Quels élèves tireraient profit d'une séance d'écriture guidée?
- Le formulaire de conférence d'écriture est-il adapté à ma stratégie d'évaluation?

Exemple de leçon d'écriture autonome :

La lettre : texte à caractère incitatif, 3^e année

La majorité des textes que les élèves du cycle primaire rédigent en classe sont des textes expressifs, soit des récits, soit des histoires. Le texte à caractère incitatif pourrait donc être une nouvelle forme de texte qui ne serait pas nécessairement le premier choix pour de nombreux élèves. La séance d'écriture autonome d'une lettre incitative permet à l'élève de modifier son intention d'écriture d'un type de texte et favorise le réinvestissement :

- de l'organisation des idées dans un plan (schéma organisationnel);
- des stratégies et des éléments d'écriture aux étapes de la préécriture et de la rédaction de l'ébauche;
- des connaissances des caractéristiques et de la structure du type de texte;
- de l'utilisation de la grille de révision et de correction.

La séance suivante est un exemple de tâche d'écriture autonome conçue pour initier les élèves à l'écriture de textes importants mais moins familiers. Le modèle de plan (annexe 5-6) vise à aider les élèves à comprendre à quel point les textes incitatifs peuvent exercer une influence sur le comportement des gens. La structure de cette séance pourrait être appliquée à toute autre forme de texte.

CONTEXTE

Cette séance d'écriture autonome de 3^e année pourrait être présentée après l'analyse de textes incitatifs rédigés par d'autres auteurs et après la rédaction de textes incitatifs dans le cadre de séances d'écriture modelée, partagée et guidée.

Les élèves auront lu ou entendu des exemples de textes incitatifs, notamment :

- des petites annonces dans les journaux et les magazines;
- des affiches relatives aux élections;
- des éditoriaux de journaux locaux;
- des lettres à un journal local;
- des critiques de livres ou de films;
- des dépliants et des lettres publicitaires.

Les élèves étudieront des points de vue sur une variété de sujets. Par exemple :

- leurs parents devraient-ils leur permettre de se coucher plus tard?;
- les logos de publicité apposés sur les vêtements peuvent-ils influencer les enfants?;
- les annonces publicitaires devraient-elles être présentées à de très jeunes enfants?;
- l'intimidation sur les terrains de jeux affecte-t-elle d'autres personnes?;
- un déjeuner sain et savoureux est-il facile à apporter à l'école?;
- les enfants devraient-ils lire (*nom du livre*) et pourquoi?;
- les enfants devraient-ils regarder (*nom d'une émission de télévision ou d'un film*) et pourquoi?

Les élèves se familiariseront avec les caractéristiques des textes incitatifs. Par exemple, ces textes :

- sont destinés à un public cible particulier;
- prennent position (pour ou contre quelque chose);
- contiennent du langage persuasif (qui tente de convaincre le lecteur de croire ou de faire quelque chose);
- peuvent être améliorés avec des éléments langagiers (discours, refrains publicitaires, messages publicitaires à la télévision ou à la radio) ou avec des éléments visuels (logos, affiches);
- utilisent des charnières pour mettre l'accent sur l'ordre des idées (p. ex., premièrement, deuxièmement, troisièmement).

Les élèves profiteront de nombreuses occasions de composer des textes incitatifs en suivant la démarche suivante :

- introduction/présentation du sujet et du point de vue dans un énoncé éloquent;
- raisons étayant le point de vue (au moins trois points);
- conclusion : résumé du point de vue et des renseignements à l'appui avec, si possible, un appel à l'action.

OBJECTIF DE LA SÉANCE

Cette séance donne aux élèves l'occasion d'écrire à la directrice ou au directeur d'école sur un sujet qui concerne leur école.

Remarque : Bien que des éléments langagiers et des éléments visuels puissent être très efficaces à des fins persuasives, cette séance ne porte que sur l'écriture.

DURÉE APPROXIMATIVE

- Trente à quarante minutes par jour
- Cinq jours

MATÉRIEL ET RESSOURCES

- dossiers d'écriture
- plan d'une lettre (annexe 5-6)
- tableau « Où suis-je? » (annexe 5-2)
- grille de révision et de correction d'une lettre (annexe 5-7)
- tableau « Où sommes-nous? » (annexe 5-1)

Pour télécharger les versions intégrales de ces annexes, consulter le site Web *L'@telier* à www.atelier.on.ca dans la section « Ressources » sous le titre « Littératie ».

ADAPTATIONS

- Certains élèves pourraient avoir besoin du soutien d'un scribe, d'un magnétophone ou d'un logiciel informatique spécialisé pour les aider à consigner leurs pensées. D'autres élèves pourraient avoir besoin d'aide pour s'organiser à diverses étapes du processus d'écriture.

HABILETÉS À DÉVELOPPER

Les élèves :

- communiquent leurs pensées à des fins précises et pour des destinataires précis;
- rédigent des textes qui démontrent leur capacité croissante à exprimer leurs points de vue et à réfléchir sur leur vécu;
- commencent à utiliser des phrases complètes et variées et des phrases de longueurs variées;
- révisent et corrigent leur travail à l'aide de commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant et de leurs pairs.

OCCASIONS D'ÉVALUATION

Si les élèves ont déjà reçu une rétroaction par l'entremise d'une évaluation formative sur leurs textes pendant des séances d'écriture partagée et guidée et s'ils ont déjà rédigé cette forme et ce type de texte (forme : à caractère incitatif et type de texte : lettre), cette lettre pourrait faire l'objet d'une évaluation sommative. Si les élèves n'ont pas rédigé de lettres auparavant, cette évaluation ne peut pas faire l'objet d'une évaluation sommative.

L'enseignante ou l'enseignant utilise :

- le tableau « Où sommes-nous? » (annexe 5-1);
- le tableau « Où suis-je? » (annexe 5-2);
- le formulaire de conférence (annexe 5-3);
- la grille de révision et de correction (annexe 5-7);
- la grille d'évaluation de rendement du programme-cadre de français, de 1^{re} à la 8^e année;
- une grille d'évaluation de rendement adaptée à la tâche.

MISE EN SITUATION

Avant l'écriture

L'enseignante ou l'enseignant présente le contexte de la tâche d'écriture en demandant pourquoi un si grand nombre d'élèves affirment qu'il n'y a pas assez de choses à faire pendant la récréation. Les élèves discutent de ce qu'ils font pendant la récréation et réfléchissent sur ce qu'on pourrait faire pour rendre la récréation plus amusante pour tout le monde sur le terrain de jeux.

Selon la situation particulière de l'école, voici certaines réponses possibles :

- Le terrain de jeux pourrait être divisé en zones distinctes pour les élèves des cycles primaire, moyen et intermédiaire.
- Des lignes pourraient être peintes sur le pavé pour certains jeux, par exemple, quatre coins, marelle.
- De nouvelles structures pourraient être installées sur le terrain de jeux.
- Une zone pourrait être réservée au hockey-balle.
- Chaque classe pourrait préparer un jeu et l'enseigner aux autres élèves.

EXPLORATION

L'enseignante ou l'enseignant demande aux élèves de rédiger une lettre pour convaincre la directrice ou le directeur d'école d'améliorer la qualité de leurs activités de jeu pendant la récréation.

À l'aide d'un référentiel, l'enseignante ou l'enseignant passe en revue les caractéristiques et la structure des textes à caractère incitatif ainsi que des textes présentés sous forme de lettres.

L'enseignante ou l'enseignant discute avec les élèves du plan qui leur permettra de planifier la rédaction de la lettre (voir l'annexe 5-6).

Lors d'une séance ultérieure, les outils d'évaluation suivants ont été présentés :

- grille de révision et de correction de lettre à caractère incitatif (voir l'annexe 5-7),
- grille d'évaluation adaptée à la tâche.

Pendant l'écriture

Les élèves rédigent leur lettre en suivant toutes les étapes du processus d'écriture.

Tout au long du processus d'écriture, il y a des conférences élève-enseignante ou élève-enseignant et des consultations entre pairs (utiliser le tableau « Où sommes-nous? »).

Après l'écriture

Partage

Pendant les dix dernières minutes de chaque séance d'écriture autonome, les élèves partagent leur texte avec un ou une partenaire ou à l'ensemble de la classe. Ils peuvent partager soit leur texte publié soit une idée ou leur ébauche afin d'obtenir une rétroaction.

RÉFLEXION ET AUTOÉVALUATION

Élève :

- Est-ce que j'ai passé en revue la grille de révision et de correction pour déterminer ce que j'ai fait correctement et ce que je dois faire ensuite?
- Est-ce que j'ai réfléchi aux suggestions qu'on m'a faites pendant le partage et lors des conférences?

Enseignante ou enseignant :

- Qu'est-ce qui a bien fonctionné pendant le processus d'écriture? Que faut-il améliorer?
- Sur quels éléments ou stratégies d'écriture dois-je donner des mini-leçons?
- Y a-t-il des élèves qui profiteraient d'une séance d'écriture guidée?
- Quelles sont les habiletés, les stratégies et les éléments d'écriture que je devrai enseigner dans les situations d'écriture futures?

Vignettes des annexes (suite)

Annexe 5-4 : Grille de révision et de correction des textes rédigés de façon autonome

Consulte cette grille pour réviser et corriger ton texte.

Grille de révision	Oui	Non
Mes idées sont en rapport avec le sujet.		
J'ai inclus des détails sur les événements et les personnages.		
J'ai relu mon texte plus d'une fois.		
J'ai utilisé des phrases variées.		
J'ai utilisé des mots riches et variés.		
J'ai réfléchi à ce que les lecteurs penseront de mon texte.		
J'ai essayé d'exprimer ce que je ressens ou pense dans ce texte.		
Les événements sont dans le bon ordre.		
J'ai choisi un titre en lien avec mon texte.		
Grille de correction	Oui	Non
J'ai vérifié la grammaire.		
J'ai vérifié la ponctuation.		
J'ai vérifié l'orthographe.		

Annexe 5-4 : Grille de révision et de correction de textes rédigés de façon autonome

Annexe 5-5 : Formulaire d'autoévaluation de l'écriture

Autoévaluation de l'écriture




J'ai écrit ces trois textes :




Mon préféré est _____
 parce que _____




Quand j'ai le choix, j'écris habituellement sur _____

Dans l'avenir, j'aimerais écrire sur _____

Dans mon texte ...




Mon idée principale est claire.   




Je mets beaucoup de détails.   




J'utilise des mots riches et variés.   




Annexe 5-5 : Formulaire d'autoévaluation de l'écriture (page 1)

Annexe 5-5 : Formulaire d'autoévaluation de l'écriture (suite)

J'essaie d'exprimer ce que je ressens.   

J'ai une introduction, un développement et une conclusion.   

L'ordre des événements est logique.   

J'ai vérifié l'orthographe, la ponctuation et la grammaire.   

Comment je peux améliorer mes textes :

Annexe 5-5 : Formulaire d'autoévaluation de l'écriture (page 2)

Annexe 5-6 : Plan d'une lettre à caractère incitatif

Forme de texte à caractère : Incitatif
Type de texte : Lettre

Planification :
 Mon point de vue :
 Je crois que _____

Mes raisons :
 1. _____

 2. _____

 3. _____

Je crois avoir démontré que _____

Révision et correction :
 J'ai reçu de la rétroaction :
 - de mon enseignante ou enseignant sur _____

 - d'autres élèves sur _____

J'ai utilisé ma grille de révision et de correction. Oui Non

Annexe 5-6 : Plan d'une lettre à caractère incitatif

Vignettes des annexes (suite)

Annexe 5-7 : Grille de révision et de correction de lettre à caractère incitatif

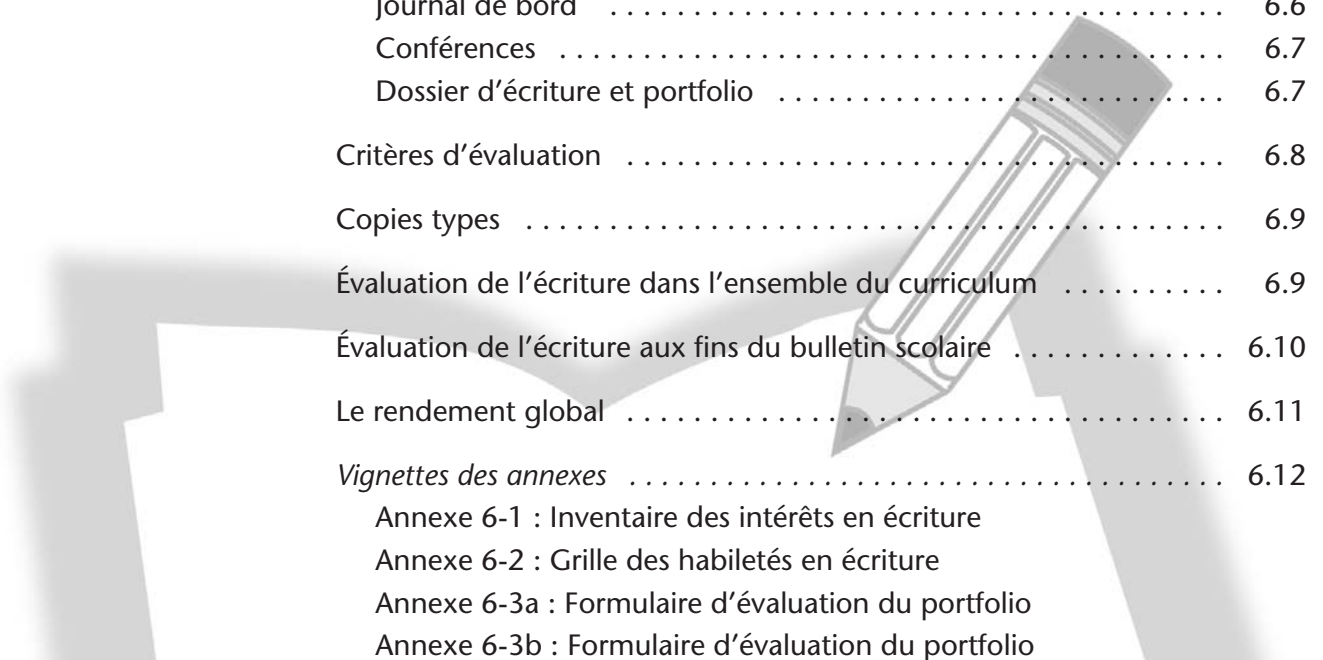
Consulte cette grille pour réviser et corriger ta lettre incitative.

Grille de révision	Oui	Non
Mon point de vue est clair.		
J'ai inclus au moins trois raisons pour justifier mon point de vue.		
J'ai utilisé des idées pour convaincre et faire réagir.		
J'ai réfléchi à ce que mon destinataire pensera de mes arguments.		
J'ai utilisé des phrases variées.		
Ma lettre a une introduction, un développement et une conclusion.		
J'ai demandé à mon destinataire de poser une action.		
J'ai utilisé les caractéristiques de la lettre (la date, un appel et une salutation).		
Grille de correction	Oui	Non
J'ai vérifié l'orthographe.		
J'ai vérifié l'usage des majuscules, des points et des virgules.		
J'ai vérifié la grammaire.		

Annexe 5-7 : Grille de révision et de correction de lettre à caractère incitatif

6. Évaluation

Table des matières	Types d'évaluation	6.4
	Stratégies et outils d'évaluation	6.5
	Inventaire des intérêts	6.6
	Test de vocabulaire	6.6
	Fiches anecdotiques, grilles d'observation, grilles d'évaluation adaptées, aide-mémoire et examen critique d'une production écrite	6.6
	Journal de bord	6.6
	Conférences	6.7
	Dossier d'écriture et portfolio	6.7
	Critères d'évaluation	6.8
	Copies types	6.9
	Évaluation de l'écriture dans l'ensemble du curriculum	6.9
	Évaluation de l'écriture aux fins du bulletin scolaire	6.10
	Le rendement global	6.11
	<i>Vignettes des annexes</i>	6.12
	Annexe 6-1 : Inventaire des intérêts en écriture	
	Annexe 6-2 : Grille des habiletés en écriture	
	Annexe 6-3a : Formulaire d'évaluation du portfolio	
	Annexe 6-3b : Formulaire d'évaluation du portfolio	



Évaluation

Les enseignants évaluent pour déterminer le niveau d'apprentissage des élèves et adapter leur enseignement compte tenu des besoins particuliers des élèves. Ils donnent également de la rétroaction aux élèves pour les aider à mieux comprendre leur rendement et à améliorer leurs habiletés en écriture.

L'évaluation est un processus continu qui suppose des interventions fréquentes et des stratégies et outils d'évaluation variés afin de soutenir les élèves et d'orienter la planification de l'enseignement. L'enseignante ou l'enseignant évalue les progrès de l'élève en écriture en s'appuyant sur les meilleurs écrits et sur le rendement le plus uniforme de l'élève. La rétroaction fait partie du processus d'évaluation continu et fournit à l'élève des informations sur son rendement afin de l'encourager à faire de son mieux et à favoriser son engagement et son autonomie. Pour assurer une amélioration des habiletés en écriture, le rendement, tel qu'évalué par l'enseignante ou l'enseignant, doit être communiqué régulièrement aux élèves et aux parents et à la fin de l'année en cours, à l'enseignante ou l'enseignant du niveau scolaire suivant.

Types d'évaluation

Il existe trois types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Pour une définition et une explication de chaque type d'évaluation, consulter le guide d'enseignement de la lecture, aux pages 11.6 et 11.7.

Évaluation diagnostique et formative
<ul style="list-style-type: none">• Tout au long du trimestre, l'enseignante ou l'enseignant recueille des renseignements et communique ses observations aux élèves pour les aider à mieux comprendre leur rendement et à améliorer leurs habiletés en écriture.
<ul style="list-style-type: none">• L'enseignante ou l'enseignant recueille des renseignements sur chaque élève et crée des groupes flexibles et temporaires en fonction des besoins des élèves.
<ul style="list-style-type: none">• Les élèves profitent de nombreuses occasions pour mettre en pratique et démontrer leurs habiletés en écriture, et l'enseignante ou l'enseignant leur offre un soutien et une rétroaction continus.
<ul style="list-style-type: none">• Une variété de stratégies d'évaluation formelle (p. ex., concepts reliés à l'écrit, reconnaissance des lettres, le portfolio, le test de vocabulaire) et informelle (p. ex., observation) sont employées pour recueillir des renseignements.

L'évaluation continue s'effectue à des moments propices selon l'objectif d'enseignement, et ce, tout au long du processus d'apprentissage. La cueillette de données sert à prendre des décisions éclairées pour ajuster l'enseignement et à fournir à chaque élève un soutien qui l'aidera à progresser. En utilisant ces données d'évaluation, l'enseignante ou l'enseignant pourrait constater que certains élèves bénéficieraient

encore du modelage alors que d'autres sont prêts à passer à la pratique guidée ou coopérative (étape de l'enseignement explicite). Donc, pour une courte période en fonction des besoins, des groupes d'écriture guidée seront formés à partir des données recueillies. L'évaluation continue permet également des occasions d'enseignement imprévues (brèves interruptions pendant l'écriture autonome) qui visent à clarifier une notion d'apprentissage particulière.

Occasion d'enseignement imprévu

L'enseignante ou l'enseignant interrompt un moment l'écriture autonome pour mettre en vedette un élève qui utilise une stratégie ou un élément d'écriture efficace dans ses textes. Par exemple, l'élève utilise un mot intéressant ou une expression appropriée. Cet exemple est partagé avec les autres élèves, qui le notent en vue de s'en servir plus tard s'ils le désirent. La classe reprend ensuite son travail.

Évaluation sommative

- À la fin du trimestre ou d'une unité d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant évalue toutes les données recueillies et porte un jugement sur le niveau de rendement le plus représentatif de chaque élève. Il rend compte de ce rendement aux élèves et aux parents.
- Les données d'évaluation permettent à l'enseignante ou à l'enseignant de déterminer les stratégies d'écriture et les habiletés à revoir ou à consolider lors du prochain trimestre.
- Le rendement de l'élève se fonde sur des évaluations sommatives (p. ex., renseignements recueillis lors de conférences d'écriture et lors d'évaluations formelles de textes).

Stratégies, outils et instruments d'évaluation

Les stratégies, outils et instruments d'évaluation en écriture sont décrits ci-dessous. Voir le guide d'enseignement de la lecture, au chapitre 11, pour en savoir davantage.

Pour télécharger les versions intégrales de ces annexes, consulter le site Web *L'atelier* à <http://www.atelier.on.ca>, à la section « Ressources » sous le titre « Littératie ».

Voici des exemples de stratégies, d'outils et d'instruments d'évaluation divisés selon les trois types d'évaluation qui peuvent être employés pour évaluer l'écriture.

Stratégies, outils et instruments d'évaluation selon les types d'évaluation

Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Évaluation sommative
Inventaire des intérêts	Journal d'apprentissage ou de bord (remplis régulièrement)	
Grilles d'observation (fondées sur des critères spécifiques)	Grilles d'observation (fondées sur des critères spécifiques)	Copies types d'écriture de l'Ontario
	Portfolio	Portfolio
	Conférence	Conférence
Fiches anecdotiques	Fiches anecdotiques	Grilles d'évaluation adaptées
Test de vocabulaire	Test de vocabulaire	Examen critique d'une production écrite
	Tableaux « Où sommes-nous? » et « Où suis-je? »	
	Autoévaluation de l'élève	
	Dossier d'écriture	

Inventaire des intérêts

Les élèves dressent un inventaire de leurs intérêts au début de l'année scolaire afin de communiquer leurs idées et leurs attitudes à l'égard de l'écriture. L'enseignante ou l'enseignant revoit les inventaires pour se familiariser avec l'éventail d'intérêts et d'attitudes des élèves de sa classe afin de proposer des activités de littératie qui correspondent à leurs goûts. Les élèves peuvent répondre à l'inventaire par écrit ou oralement pour exprimer leurs pensées. Cet outil permet de dégager un profil général de classe et plus précis de chaque élève face à l'écriture. (Voir l'annexe 6-1 pour un exemple de formulaire d'inventaire des intérêts.)

Test de vocabulaire

Les élèves de la maternelle à la 3^e année sont appelés à écrire avec un stylo ou un marqueur, pendant une période d'au plus dix minutes, tous les mots qu'ils connaissent sur une feuille. Si les élèves hésitent, l'enseignante ou l'enseignant peut intervenir pour les aider à se remémorer des mots, surtout des mots fréquents et courants, qu'ils pourraient être en mesure d'écrire (p. ex., les prénoms des élèves, les jours de la semaine, les noms des couleurs).

Fiches anecdotiques, grilles d'observation, grilles d'évaluation adaptées, aide-mémoire et examen critique d'une production écrite

Il s'agit de stratégies, d'outils et d'instruments d'évaluation qui permettent de constituer un dossier sur le rendement des élèves et de déterminer les besoins particuliers des élèves. Voir le guide d'enseignement de la lecture, aux pages 11.40, 11.61 et 11.64, pour trouver une description de chacun et en connaître le mode d'utilisation pour évaluer le rendement des élèves. Dans le présent guide, des exemples d'aide-mémoire pour l'écriture sont fournis aux annexes 5-4 et 5-7. Une grille d'évaluation des habiletés en écriture est située à l'annexe 6-2.

Journal de bord

Un journal de bord donne à l'élève l'occasion de noter régulièrement ce qu'il a appris et d'y réfléchir. Les élèves sont encouragés à y inscrire leurs pensées, leurs émotions et les questions qu'ils se posent plutôt qu'à répondre à des questions précises. En règle générale, l'enseignante ou l'enseignant lit les entrées et donne une rétroaction écrite qui se concentre sur le contenu, sans faire de corrections. Ce journal représente pour les élèves une occasion de consigner leurs idées et leurs émotions, sachant que celles-ci seront accueillies sans jugement. L'enseignante ou l'enseignant peut se servir d'un carnet ou d'un journal distinct pour noter ses observations pour son usage personnel.

Les journaux de bord représentent des stratégies d'évaluation efficaces de la lecture et de l'écriture. Les renseignements qu'ils permettent de recueillir aident l'enseignante ou l'enseignant à élaborer des séances dans le cadre d'un programme de littérature équilibré qui répond aux besoins des élèves de la classe.

Voici une liste d'habiletés que l'enseignante ou l'enseignant pourrait observer dans un journal de bord pour identifier les besoins des élèves :

- compréhension des notions grammaticales
- habiletés supérieures de la pensée
- compréhension d'une forme ou d'un type de texte précis
- compréhension des conventions de l'écriture
- structure
- clarté et précision du message
- choix de mots
- fluidité des phrases

Conférences

Les conférences sont des rencontres individuelles entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève pour évaluer l'apprentissage. Elles permettent à l'enseignante ou à l'enseignant de mieux connaître leurs élèves en tant que rédacteurs et d'évaluer leurs progrès en écriture. L'enseignante ou l'enseignant peut déterminer les points forts et les besoins des élèves et les aider à établir des objectifs d'écriture précis.

Les conférences peuvent avoir lieu pendant l'atelier d'écriture ou d'autres activités connexes. Les observations sont consignées sous la forme d'une fiche anecdotique datée ou selon un modèle élaboré spécialement à cette fin (consulter l'annexe 5-3 pour un exemple de formulaire de conférence).

Dossier d'écriture et portfolio

Le dossier d'écriture et le portfolio sont des stratégies d'évaluation qui permettent de recueillir les travaux des élèves témoignant de l'amélioration de leur rendement en écriture. Le dossier d'écriture contient un ou plusieurs textes en cours tandis que le portfolio peut contenir les meilleurs textes de l'élève, des autoévaluations, des évaluations par les pairs et des grilles d'évaluation sommative.

Le **dossier d'écriture** est utilisé pour recueillir tous les textes de l'élève indépendamment de l'étape à laquelle il ou elle se trouve. Il comprend aussi habituellement des aide-mémoire, des référentiels et les caractéristiques des formes et des types de textes. Le dossier d'écriture est une stratégie privilégiée d'évaluation diagnostique et formative.

Le **portfolio** s'utilise pour démontrer les progrès réalisés par l'élève en écriture. Tout au long de l'année, l'élève, l'enseignante ou l'enseignant sélectionne des textes qui démontrent une amélioration du rendement de l'élève en écriture. Le portfolio comprend des réflexions des élèves sur les raisons pour lesquelles ils ont choisi d'écrire ces textes, en quoi ceux-ci reflètent leurs progrès et les étapes suivantes à franchir. Un portfolio est utilisé en situations d'évaluation formative et sommative. (Voir l'annexe 6-3a, 6-3b: Évaluation du portfolio et consulter le guide d'enseignement de la lecture p. 11.15 et 11.16 pour l'organisation d'un portfolio.)

Le portfolio représente une excellente stratégie d'autoévaluation des élèves et d'évaluation par l'enseignante ou l'enseignant. Les élèves déterminent les critères de sélection des textes avec l'enseignante ou l'enseignant. Les élèves plus âgés peuvent prendre la responsabilité de gestion du contenu de leur portfolio, alors que les plus jeunes pourraient recevoir des directives sur les divers projets et travaux à y inclure. À mesure que les élèves recueillent et sélectionnent leurs travaux, les portfolios deviennent un moyen efficace de les encourager à réfléchir et à se fixer des objectifs afin d'améliorer leurs textes.

Les portfolios peuvent également être employés pour faire participer les parents à l'évaluation de l'écriture de leur enfant et pour rendre compte des progrès des élèves.

Critères d'évaluation

Le programme-cadre de français de la 1^{re} à la 8^e année (ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario) comporte des attentes et contenus d'apprentissage en écriture correspondant à chaque année d'études et précisant ce que les élèves devraient savoir et être en mesure de faire à la fin de chaque année d'études. La grille d'évaluation en français, qui s'appuie sur ces attentes et contenus d'apprentissage, contient les critères d'évaluation à utiliser pour la réalisation des attentes et contenus, et se divise en quatre niveaux de rendement possibles. L'enseignante ou l'enseignant évalue le rendement de l'élève et lui accorde un niveau de rendement en fonction de cette grille.

La grille d'évaluation précise les quatre compétences qui devraient être incluses dans l'évaluation de l'écriture. Un programme d'écriture efficace comporte des activités réparties tout au long du trimestre qui permettent l'évaluation de l'élève dans ces quatre compétences.

Comme les grilles d'évaluation sont des grilles génériques correspondant à une matière, elles peuvent servir de modèles à l'élaboration de grilles adaptées afin d'évaluer la réalisation des attentes et contenus d'apprentissage pour une tâche spécifique.

(Pour des exemples de grilles d'évaluation adaptées, voir le curriculum de l'Ontario – Copies types de la 1^{re} à la 8^e année : Écriture, 1999.)

Bien que l'enseignement et l'évaluation formative puissent souvent se concentrer sur une seule compétence, habileté ou stratégie à la fois, il importe d'inclure les quatre compétences à des fins d'évaluation sommative. Il en résultera une évaluation équilibrée et complète de l'écriture des élèves, qui fera en sorte qu'aucune compétence ne l'emporte sur les autres.

Copies types

Le curriculum de l'Ontario – Copies types de la 1^{re} à la 8^e année, Écriture, 1999 et les guides de notation et copies types de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) sont des ressources utiles fournissant au personnel enseignant des exemples de travaux d'élèves susceptibles de les aider à mieux évaluer le rendement de chaque élève en écriture. Ces copies types sont des exemples de travaux d'élèves réalisés en fin d'année, dans le cadre d'une tâche spécifique, qui sont choisis avec soin pour démontrer le rendement typique d'un ou d'une élève pour chaque niveau de rendement. Les copies types accompagnées des grilles d'évaluation constituent un document d'appui pour l'évaluation du travail des élèves en tenant compte des attentes et contenus d'apprentissage du curriculum. De plus, elles favorisent l'uniformité de l'évaluation à travers la province. Les copies types peuvent également être utilisées pour donner aux élèves des exemples de travaux correspondant à chaque niveau de rendement pour les aider à améliorer leur apprentissage. Les enseignants peuvent s'inspirer des copies types du Ministère et de l'OQRE au moment d'élaborer leurs propres grilles d'évaluation, basées sur des tâches spécifiques et des critères précis.

Évaluation de l'écriture dans l'ensemble du curriculum

Les élèves ont recours à des compétences en écriture dans les autres matières. Il est donc possible d'évaluer leur rendement en écriture tout en évaluant les concepts acquis dans les autres matières. Par exemple, lorsque des élèves de 3^e année étudient les pionniers, l'enseignante ou l'enseignant peut leur enseigner un type de texte précis, comme un court récit, que les élèves peuvent utiliser pour démontrer leur compréhension de la vie d'un pionnier. Une fois les courts récits rédigés, l'enseignante ou l'enseignant évalue les habiletés en écriture ainsi que la compréhension des notions reliées aux études sociales. L'évaluation peut donc se faire sur deux plans : l'une pour évaluer les compétences reliées aux études sociales et l'autre pour évaluer les compétences utilisées pour rédiger un court récit. Il est important de souligner que les élèves doivent avoir l'occasion de s'exercer avant de rédiger un court récit qui sera évalué.

Évaluation de l'écriture aux fins du bulletin scolaire

L'évaluation sommative de l'écriture aux fins du bulletin scolaire est un bilan des acquis des élèves après avoir bénéficié de nombreuses occasions de mettre en pratique les stratégies et les éléments d'écriture et d'améliorer leur travail suite à une rétroaction fréquente et continue.

Les enseignants évaluent le rendement des élèves en fonction des attentes et contenus d'apprentissage correspondant à leur année d'études. Cependant, ces attentes et contenus mesurent le rendement à la fin de l'année. Par conséquent, à la fin du premier et du second trimestres les enseignants déterminent, en s'appuyant sur leur expérience et leur compétence professionnelle, le rendement qui peut être considéré comme étant raisonnable pour la période d'évaluation en cours.

Les enseignants qui évaluent les travaux des élèves doivent comprendre clairement ce que représente chaque niveau. Par exemple, les quatre niveaux de rendement définissent des compétences à acquérir pendant l'année d'études. Le niveau 4 est défini comme un rendement qui dépasse la norme provinciale, sans pour autant dépasser l'année d'études. Le niveau 3 reflète un rendement qui se situe dans la norme provinciale et qui correspond à l'année d'études. Le niveau 2 s'approche de la norme provinciale, et le niveau 1 est bien en dessous. Les enseignants qui ont de la difficulté à distinguer les descripteurs des grilles d'évaluation devraient lire et analyser les copies types en écriture du Ministère correspondant à chaque niveau de rendement pour l'année d'études en question.

Les niveaux de rendement figurant au bulletin scolaire pour chaque trimestre sont indépendants les uns des autres, bien que l'apprentissage des élèves soit cumulatif. En d'autres mots, le niveau de rendement des élèves lors d'un trimestre reflète les compétences acquises dans ce trimestre, et non pas le rendement global. Par exemple, un élève en troisième année peut être évalué à un niveau 4, pendant le premier trimestre, pour la rédaction de lettre d'amitié, de récit et de conte, et il peut se situer au niveau 3 au second trimestre pour la rédaction de fiche descriptive et de recette. Ainsi, le bulletin scolaire ne montre pas les progrès de l'élève d'un trimestre à l'autre; il indique plutôt le rendement de l'élève par rapport à certains critères de rendement précis ayant trait aux attentes et aux contenus d'apprentissage au cours du trimestre donné. Comme les connaissances et les habiletés visées changent d'un trimestre à l'autre, les niveaux de rendement attribués pour les travaux réalisés dans chaque trimestre sont indépendants les uns des autres.

Le rendement global

L'enseignante ou l'enseignant peut compléter des grilles de compilation des évaluations sommatives en fonction des quatre compétences. Après avoir établi le niveau de rendement pour chaque compétence, l'enseignante ou l'enseignant détermine le rendement global en accordant un poids égal à chaque compétence.

En établissant pour chaque élève un niveau de rendement par compétence, l'enseignante ou l'enseignant peut déterminer les points forts et les défis de chacun. S'il ou elle constate des tendances particulières dans le cas d'un certain nombre d'élèves, ces élèves pourraient être regroupés pour participer à des séances d'écriture guidée. De plus, ces tendances auront un impact sur la planification du prochain trimestre et seront indispensables pour rédiger les commentaires concernant les points forts et les aspects à améliorer qui paraîtront dans le bulletin scolaire.

Vignettes des annexes (suite)

Annexe 6-3 : Formulaire d'évaluation du portfolio (suite)

b) Évaluation du portfolio

Nom : _____ Date : _____

J'ai choisi ce texte pour mon portfolio parce que _____

Ce texte montre que j'apprends à _____

Commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant

C'est un bon choix pour le portfolio parce que _____

Commentaires des parents

C'est un bon choix pour le portfolio parce que _____

Annexe 6-3b : Formulaire d'évaluation du portfolio
(page 2)

Glossaire

Actualisation linguistique en français (ALF). Programme destiné aux élèves qui parlent peu ou ne parlent pas français et qui vise l'acquisition d'une connaissance suffisante de la langue pour communiquer et apprendre de même que le développement des compétences langagières indispensables à la poursuite des études.

Adaptation. Changement apporté à une stratégie d'enseignement ou à une tâche générale pour s'assurer que tous les élèves puissent y participer.

Aide-mémoire. Grille contenant des éléments de révision et de correction utilisés par l'élève dans le but de réviser et de corriger un texte.

Atelier d'écriture. Activité structurée pendant laquelle les élèves peuvent écrire de façon autonome, consulter d'autres élèves ou l'enseignante ou l'enseignant et présenter leur travail à la classe. L'atelier d'écriture a lieu pendant la période d'enseignement des habiletés liées à la littératie.

Attentes et contenus d'apprentissage. Connaissances et habiletés que les élèves doivent acquérir et démontrer à la fin de chaque année d'études, d'après les programmes-cadres du curriculum de l'Ontario.

Autoévaluation. Évaluation par l'élève de ses textes en fonction d'un repère (fourni par l'enseignante ou l'enseignant ou créé par l'élève), généralement un aide-mémoire, une échelle de notation ou une grille d'évaluation. L'autoévaluation vise à aider les élèves à examiner leurs travaux d'un œil critique et à travailler de façon autonome pour améliorer leur rendement.

Choix de mots. Élément d'écriture qui rend un texte plus descriptif, détaillé et précis. Le rédacteur sélectionne des mots qui permettront aux lecteurs de visualiser et de comprendre le contenu plus facilement.

Conférence d'écriture. Discussion entre l'enseignante ou l'enseignant et un élève au sujet de ses travaux d'écriture. Ces rencontres permettent de connaître ses élèves en tant que rédacteurs, de surveiller leurs progrès et de planifier l'enseignement futur en fonction des besoins établis.

Consultation entre pairs. Discussion entre deux élèves sur des textes qu'ils ont rédigés. Ces consultations permettent aux élèves de se donner des conseils en vue d'améliorer leurs écrits.

Connaissances antérieures. Connaissances que l'élève a déjà acquises et sur lesquelles il ou elle s'appuie pour comprendre un texte.

Conventions linguistiques. Élément d'écriture qui désigne les règles comprenant les notions lexicales, grammaticales et syntaxiques.

Copies types. Exemples de travaux d'élèves représentatifs de chacun des quatre **niveaux de rendement**. *Le curriculum de l'Ontario – Copies types de la 1^{re} à la 8^e année, Écriture, 1999* et les *Guides de notation et copies types* de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) sont des ressources utiles pour évaluer les niveaux de rendement en écriture.

Correction. Étape du processus d'écriture pendant laquelle les élèves se concentrent sur les aspects mécaniques de l'écriture. Ils vérifient l'exactitude de l'orthographe, la grammaire et la ponctuation.

Écrit faisant partie de l'environnement. Mots, expressions et illustrations que les élèves observent dans la salle de classe, à la maison et dans les endroits publics, comme des panneaux-réclames, des panneaux de signalisation routière, des affiches dans les magasins et des étiquettes-mots.

Écriture autonome. Situation d'enseignement qui donne aux élèves l'occasion d'écrire de façon autonome des textes de divers types et formes sur des sujets imposés ou de leur choix.

Écriture courante. Stade d'acquisition de l'écriture auquel les élèves commencent à écrire à une variété de fins des textes dont la forme convient à leur public cible. Les élèves suivent les étapes du processus d'apprentissage et utilisent une variété d'habiletés à orthographier. On utilise également l'expression *écriture en transition* pour ce stade.

Écriture débutante. Stade d'acquisition de l'écriture auquel les élèves commencent à comprendre certaines intentions d'écriture et à rédiger des textes de base. Les élèves expriment leurs idées sous forme de phrases simples, en utilisant souvent des orthographes approchées.

Écriture émergente. Stade d'acquisition de l'écriture auquel les élèves apprennent qu'ils peuvent consigner par écrit la langue orale. Les élèves se familiarisent avec l'écriture comme moyen de communiquer un message, et imitent l'écriture adulte en utilisant des illustrations, des symboles et quelques lettres conventionnelles.

Écriture guidée. Situation d'enseignement à un petit groupe qui consiste à renforcer et à consolider une stratégie ou un élément d'écriture déjà enseignés. Les élèves revoient une habileté récemment apprise dans le but de l'appliquer pendant une activité d'écriture autonome.

Écriture modelée. Situation d'enseignement qui consiste à faire la démonstration des habiletés d'écriture devant les élèves pour que ceux-ci apprennent comment l'exécuter en s'appuyant sur ce modèle. Elle comprend la réflexion à haute voix afin de modeler ce que fait un rédacteur compétent.

Écriture partagée. Situation d'enseignement qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant et les élèves à collaborer à la rédaction d'un texte. L'enseignante ou l'enseignant joue le rôle de scribe, et les élèves répondent à ses incitations et questions pour parvenir à la rédaction du texte. L'enseignante ou l'enseignant choisit une stratégie ou un élément d'écriture et en fait l'enseignement explicite. Les élèves donnent leurs idées et, avec l'enseignante ou l'enseignant, composent le texte et font une lecture du produit final.

Éléments d'écriture. Les éléments d'un texte sont les idées, la structure, le style, le choix de mots, la présentation, la fluidité des phrases et les conventions linguistiques.

Enseignement explicite. Enseignement clair et direct de connaissances, d'habiletés ou de stratégies précises. Démarche d'enseignement selon quatre étapes (le quoi, le pourquoi, le comment et le quand). L'étape du comment comprend le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative ainsi que la pratique autonome.

Enseignement imprévu. Brève interruption pendant l'écriture autonome pour aborder un objectif d'apprentissage particulier.

Étayage. Soutien qui amène l'élève à dépasser son niveau de compétence actuel (zone de développement actuel) pour développer ses connaissances et ses habiletés de façon optimale (zone proximale de développement). Le concept d'étayage s'appuie sur l'idée que l'élève doit recevoir au départ un soutien important pour résoudre des problèmes.

Ce soutien diminue au fur et à mesure que ses connaissances et ses habiletés se développent.

Évaluation. Processus qui consiste à recueillir, consigner et analyser systématiquement des informations sur le rendement des élèves au moyen d'une variété de stratégies et d'outils. L'évaluation devrait être authentique, c'est-à-dire inspirée par les programmes offerts en salle de classe. L'évaluation par les pairs et la rétroaction entre élèves peuvent également jouer un rôle important dans le processus d'apprentissage. Voir également **évaluation diagnostique, évaluation formative et évaluation sommative.**

Évaluation continue. Évaluation qui s'effectue tout au long du processus enseignement-apprentissage-évaluation. Les renseignements recueillis fournissent aux élèves des informations pour améliorer leur travail et aux enseignants des informations pour modifier et adapter leur enseignement en fonction des besoins particuliers des élèves.

Évaluation diagnostique. Évaluation réalisée pour se faire une idée des connaissances de l'élève en vue d'adapter l'enseignement en conséquence. Elle est effectuée au début de l'année scolaire ainsi que tout au long de l'année.

Évaluation formative. Évaluation qui permet de déterminer le progrès des élèves. Elle renseigne ceux-ci sur les points forts et les points à améliorer de leurs textes. Lorsqu'un élève commence à utiliser une nouvelle compétence en écriture, il est essentiel de lui donner une rétroaction dans les plus brefs délais pour lui préciser ce qu'il a fait correctement et ce qu'il doit

faire pour améliorer son rendement. L'évaluation formative donne également, à l'enseignante ou l'enseignant, des indications sur l'efficacité de ses stratégies d'enseignement.

Évaluation sommative. Évaluation réalisée à la fin d'une période d'apprentissage. Les données recueillies démontrent les habiletés et les connaissances acquises des élèves pendant cette période. L'évaluation sommative procure à l'enseignante ou l'enseignant des renseignements supplémentaires (qui s'ajoutent à ceux obtenus au moyen d'une variété d'évaluations effectuées au préalable) pour évaluer le rendement de l'élève et de rendre compte de ce rendement aux élèves et aux parents.

Fiche anecdotique. Descriptions, par l'enseignante ou l'enseignant, de situations qui démontrent les connaissances et habiletés des élèves. Elle indique les comportements observés, ce que réalisent et disent les élèves pendant une activité particulière. La tenue systématique de fiches, lors de différentes situations d'apprentissage, permet de révéler des tendances dans le développement des élèves.

Fluidité des phrases. Élément d'écriture acquis par la rédaction d'une variété de phrases (structure et longueur variables) qui permet d'obtenir un texte dont le rythme le rend facile et agréable à lire.

Formes de textes. Un texte peut être classé sous les catégories de formes de discours suivants : expressif, ludique, poétique, incitatif et informatif.

Grille d'évaluation. Échelle de notation sous forme de tableau, élaborée souvent en parallèle avec une tâche de performance. Elle énumère un ensemble de critères relatifs aux attentes correspondant à cette tâche et décrit le rendement des élèves à chacun des quatre niveaux de rendement. La grille d'évaluation permet d'évaluer le travail des élèves et de les aider à comprendre ce que l'on attend d'eux.

Grille d'observation. Grille permettant d'observer les comportements, les habiletés, les connaissances ou les progrès individuels. Puisque les critères d'observation y sont prédéterminés, il suffit de cocher les cases appropriées.

Groupe flexible. Groupe d'élèves qui travaillent sur une stratégie, une habileté ou une forme de texte précise (les groupes d'écriture guidée comptent généralement de quatre à six élèves). L'enseignante ou l'enseignant change la composition du groupe lorsqu'un ou plusieurs élèves fait des progrès significatifs ou démontre qu'il ou elle a acquis la stratégie ou l'habileté qui a motivé la formation du groupe, ou pour répondre à des besoins ou des intérêts particuliers.

Habileté supérieure de la pensée. Capacité de réfléchir qui va au-delà de la remémoration de faits de base et qui permet aux élèves de résoudre des problèmes, de comprendre et d'utiliser des notions d'une certaine complexité ainsi que d'approfondir leur compréhension des textes.

Idées. Élément d'écriture qui reflète l'intention et le sujet du texte. Les idées doivent être claires, précises et détaillées.

Inventaire d'intérêts. Formulaire ou entrevue orale qui permet aux élèves de communiquer leurs idées et leurs attitudes par rapport à l'écriture.

Journal de bord. Journal dans lequel l'élève prend note de ce qu'il a appris ainsi que des réflexions sur différents sujets.

Mini-leçon. Leçon brève portant sur une stratégie ou un élément d'écriture que l'enseignante ou l'enseignant enseigne ou modèle. Dans certains cas, les élèves sont appelés à la mettre en pratique.

Modelage. L'enseignante ou l'enseignant fait la démonstration, par la réflexion à haute voix, d'une habileté, d'une stratégie ou d'un élément d'écriture afin que les élèves apprennent comment l'exécuter en s'appuyant sur le modèle.

Mur de mots. Mots classés et affichés dans un endroit visible dans la salle de classe et utilisés par l'enseignante ou l'enseignant pour aider les élèves à se familiariser avec des mots fréquents, courants ou thématiques.

Niveau de rendement. Description du rendement de l'élève, correspondant à son année d'études ainsi qu'aux attentes et contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario.

Norme orthographique. Manière d'écrire un mot conforme à la règle orthographique établie.

Norme provinciale. Niveau de rendement défini pour chaque année d'études par le ministère de l'Éducation pour le bulletin scolaire. Cette norme représente le niveau 3 de la grille d'évaluation de rendement, qui compte quatre niveaux.

Perfectionnement du français (PDF).

Programme destiné aux élèves parlant français qui sont originaires de l'étranger, surtout des pays où le français est la langue d'enseignement ou d'administration publique. Certains de ces élèves ont connu une scolarisation différente de celle offerte ici, ont subi des interruptions dans leur scolarité ou sont peu scolarisés; le programme vise à les familiariser avec leur nouvel environnement et à combler au besoin des retards en lecture, en écriture ou en mathématiques.

Période d'enseignement des habiletés liées à la littératie. Période quotidienne que le titulaire réserve à l'enseignement ou aux activités de communication orale, de lecture et d'écriture.

Portfolio. Recueil de travaux représentatifs des progrès et du rendement de l'élève en écriture. Le portfolio peut contenir les meilleurs textes de l'élève ainsi qu'une autoévaluation de son travail.

Pratiques d'orthographe approchées. Pratiques qui placent l'élève dans une situation où il est amené à se servir de la langue écrite et de se mettre à l'écoute de ses représentations. Grâce à un questionnement, l'élève est amené à développer sa réflexion et à partager ses connaissances et ses stratégies.

Préécriture. Étape du processus d'écriture qui permet aux élèves d'élaborer un plan en tenant compte de l'intention d'écriture et des destinataires.

Présentation. Élément d'écriture qui traite de la présentation visuelle d'un texte dont la lisibilité, les titres, les marges, les graphiques et les illustrations.

Processus d'écriture. Processus à suivre pour produire un texte de haute qualité. Le processus d'écriture comprend cinq étapes, ayant chacune des tâches particulières. Ces étapes sont : **la préécriture, la rédaction d'une ébauche, la révision, la correction ainsi que la publication.**

Publication. Étape du processus d'écriture à laquelle l'élève met son texte au propre et y intègre des éléments visuels.

Rédaction d'une ébauche. Étape du processus d'écriture, qui succède généralement à l'étape de la préécriture. Elle consiste à produire une ébauche à partir des idées retenues.

Réflexion à haute voix. Processus par lequel l'enseignante ou l'enseignant modèle la reconnaissance d'indices linguistiques et l'application de stratégies de lecture et d'écriture en exprimant à haute voix tout en lisant ou en écrivant un texte pour les élèves.

Révision. Étape du processus d'écriture à laquelle les élèves examinent leur texte d'un œil critique et emploient une variété de stratégies pour en améliorer le contenu ou la structure.

Schéma organisationnel. Représentation visuelle d'une tâche, d'un concept ou d'une idée sous forme de plan, de diagramme ou de carte conceptuelle.

Stratégies d'évaluation. Ensemble de ressources et d'opérations planifiées dans le but d'évaluer les progrès et le rendement de l'élève et réajuster l'enseignement et la planification.

Structure. Élément d'écriture qui représente l'organisation d'un texte. Elle se caractérise par des idées présentées dans un ordre logique en lien avec le sujet et l'intention.

Style. Élément d'écriture qui permet de refléter les émotions et le point de vue de l'auteur et qui donne une qualité particulière au texte. Il se manifeste aussi bien dans les illustrations que dans la formulation du texte.

Tableau alphabétique. Tableau contenant les lettres de l'alphabet en majuscules et en minuscules, ainsi qu'une illustration et un mot associés clairement à chaque lettre. Ce tableau aide les élèves à établir un rapport entre les lettres et les sons.

Tableau de prénoms. Liste de noms des élèves classés en ordre alphabétique selon la première lettre de leur prénom.

Test de vocabulaire. Les élèves sont invités, pendant une période d'au plus dix minutes, à écrire tous les mots qui leurs viennent à l'esprit.

Texte à caractère expressif. Texte renfermant de l'action, du suspense ou de l'émotion qui fait appel à l'imaginaire ou à la réalité. Il comporte au moins un personnage qui pose des actions et qui évolue dans le temps et l'espace.

Texte à caractère incitatif. Texte qui cherche à convaincre, faire agir ou persuader dans le but de provoquer un changement d'attitude ou de comportement.

Texte à caractère informatif. Texte qui explique, renseigne, révèle des faits ou fournit de l'information au destinataire qui cherche à s'informer, comprendre et approfondir un sujet particulier.

Texte à caractère ludique. Texte contenant jeu de mots, bande dessinée, dessin humoristique ou dialogue amusant qui instruit et divertit.

Texte à caractère poétique. Texte, abordant la fantaisie, l'irréel et l'imaginaire, écrit en vers ou en prose.

Type de texte. Catégorie qui regroupe des textes ayant des caractéristiques et une structure semblables.

Vignette. Représentation miniature d'une page de texte ou d'une illustration.

Bibliographie

- BLOOM, Benjamin S. et David R. KATHWOHL. *Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals : Handbook1, cognitive domain*. New York, Longman, Green, 1956.
- CENTRE FRANCO-ONTARIEN DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES. *La trousse d'évaluation diagnostique – Aménagement linguistique*. Ottawa, CFORP, 1999.
- CHARRON, Annie. *Les écritures spontanées, c'est bien... Les orthographes approchées, c'est mieux!*, Montréal, Revue préscolaire, 2004, Vol.42 n° 3.
- DIONNE, Jean-J., Jocelyne GIASSON, Égide ROYER, Claude SIMARD, Lise ST-LAURENT et coll. *Programme d'intervention des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Boucherville, Gaëtan Morin éditeur ltée, 1995.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année*. Toronto, le Ministère, 2003.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français*. Toronto, le Ministère, 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Français*. Toronto, le Ministère, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Stratégie de lecture au primaire. Rapport de la table ronde des experts en lecture*. Toronto, le Ministère, 2003.
- MORIN, Marie-France et Isabelle MONTÉSINOS-GELET. *Des pratiques d'écriture en maternelle pour soutenir le passage de l'oral à l'écrit*. Québec Français 133, Montréal, 2004.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION. *Guides de notation et copies types de 3^e année*. Toronto, l'Office, 2003–2004.
- NADON, Yves. *Lire et écrire en 1^{re} année et pour le reste de sa vie*. Montréal, Chenelière-McGraw-Hill, 2002.
- PETERSON, S. *Untangling some knots in teaching writing*. Newark (DE), International Reading Association, 2003.
- TORONTO DISTRICT SCHOOL BOARD. *Teaching children to read and write*. Toronto, Toronto District School Board, 2000.

Ministère de l'Éducation



Imprimé sur du papier recyclé

ISBN 0-7794-8187-9 (Imprimé)

05-041

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006