Document généré le 4 août 2025 16:08

Québec français

Cahier pratique numéro 1

Numéro 43, supplément, octobre 1981

URI : https://id.erudit.org/iderudit/57245ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer ce document

(1981). Cahier pratique numéro 1. *Québec français*, (43), 1–16.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1981

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Québec français
cahier pratique
numéro 1

UNE SITUATION DE COMMUNICATION ÉCRITE AU PRIMAIRE

Texte dans lequel chaque enfant décrit le costume qu'il aura ou voudrait avoir le jour de l'Halloween

DESCRIPTION

Degrés scolaires suggérés

4e, 5e.

Préparation

Aucune.

Matériel requis

Feuilles lignées, feuilles non lignées, crayons à mine, crayons à colorier.
Pancartes numérotées affichées aux murs pour faciliter le développement de connaissances orthographiques.

Durée approximative

4 h.

Événement déclencheur

L'Halloween.

Type de texte

Ludique.

Interlocuteur

Les autres élèves de la classe.

Mode de production

Individuel.

Mode de diffusion

Remettre son texte à un autre élève qui dessinera le costume décrit.

Phénomènes de communication à faire découvrir

Exemple :
Types d'informations qui permettront à l'interlocuteur d'exécuter l'action attendue.

1. Mise en train

a) Déclencher la situation de communication en présentant aux élèves ses principales caractéristiques : l'événement qui l'a suscitée quand il y en a un, le thème, l'intention de communication, l'interlocuteur, le mode de production, le mode de diffusion.
b) Faire objectiver le phénomène de communication à l'aide de la présentation ci-après :
— Raconter le récit suivant aux enfants et leur dire que « nous allons le vivre comme si c'était vrai, comme si cela se passait réellement ». « Imagine que tu es un(e) couturier(ère) (tu couds des vêtements). Tu es aussi dessinateur(trice) (tu dessines les modèles de vêtements). En plus tu es un habilleur(euse) (tu habilles les gens). Puisque tu ne fais pas les choses à moitié, tu maquilles aussi les gens, tu es donc un(e) maquilleur(euse). Aujourd'hui, une cliente vient te voir. Elle se présente avec une feuille à la main. Cette cliente veut que tu lui fasses un costume pour l'Halloween, que tu l'habilles et la maquilles. Comme elle est muette, elle a décidé de communiquer avec toi par écrit. »
— Distribuer aux enfants une copie du premier texte (Mon costume de fée). Faire lire aux enfants ce que la cliente désire. (En profiter pour expliquer les termes inconnus des enfants.) Leur indiquer de dessiner tout ce qui est écrit sur la feuille, sinon leur cliente ne sera pas contente et ne les paiera pas.

Mon costume de fée

Je veux avoir une perruque blonde. Les cheveux de la perruque seront frisés et ils m'iront jusqu'aux épaules. J'aurai du rouge sur les lèvres et du bleu sur les paupières. Autour du cou, je veux avoir un collier de petites perles blanches et rondes. Je veux que ma robe ait un décolleté carré près du cou, des manches longues et bouffantes ainsi qu'une ceinture étroite à la taille. À partir de la taille, ma robe sera très large et longue jusqu'à terre. Le haut de ma robe sera rouge, ses manches seront vertes, sa ceinture sera bleu pâle. À partir de la ceinture, ma robe sera verte. Je tiendrai, dans ma main droite, une longue baguette brune et mince avec une étoile jaune au bout.

Connaissances déjà vues à faire réinvestir

Exemples :
— Choix d'un titre approprié au texte.
— Finale en « ai » des verbes avec « je ».
— Finale des verbes précédés de « il » ou « elle » ou précédés de mots qui peuvent être remplacés par « il » ou « elle ».

— Mentionner qu'un nouveau client, un jeune homme, frappe à la porte. Lui aussi est muet et il veut se faire aider. Distribuer aux enfants une copie du deuxième texte. Faire lire aux enfants ce que le client désire. (En profiter pour expliquer les termes inconnus des enfants.)

Mon costume de papillon

Je veux avoir deux antennes sur le dessus de la tête, un masque sur la figure, un chandail, un collant et deux ailes.

— Spécifier de dessiner chaque costume sur une feuille différente en tenant compte de tous les détails (couleurs, formes, etc.). Souligner aux enfants qu'il faudra d'abord dessiner une silhouette et l'habiller ensuite.
— Lorsque les enfants ont terminé, afficher sur une partie du tableau 4 à 5 dessins fidèles à la description du texte précis (Mon costume de fée) et 4 à 5 faits à partir du texte imprécis. Jouer le rôle du client et simuler du mécontentement face à certains détails des dessins du texte imprécis. Choisir, par exemple, une couleur qui n'a pas été utilisée dans les cinq dessins affichés, disons rouge, et dire : « Je ne suis pas content, le chandail du costume du papillon, je voulais qu'il soit rouge ; mon collant, je le voulais orangé, etc. » Les enfants objecteront certainement : « Mais c'était pas écrit ! » Dire aux enfants qu'on est d'accord avec eux, que le client aurait dû préciser davantage, qu'il aurait dû mentionner la couleur, que le couturier-dessinateur ne pouvait pas deviner. Jouer le rôle de la cliente et simuler du contentement face aux dessins du texte précis. Dire, par exemple : « C'est exactement la couleur que je voulais, la longueur que je voulais... »
— Faire discuter les enfants et les amener à citer ce qu'ils ont découvert : il faut bien préciser en ajoutant tous les détails nécessaires (couleurs, longueur...), il faut écrire exactement tout ce qu'on a en tête.

c) Poursuivre l'objectivation en demandant aux enfants de penser à leur costume d'Halloween : celui qu'ils auront ou celui qu'ils voudraient avoir. Demander à un enfant volontaire de décrire son costume à haute voix afin qu'un autre élève puisse le dessiner au tableau. Au fur et à mesure que l'enfant décrit son costume, l'enseignant, le dessinateur et les autres élèves lui demandent des précisions.
d) Informer les enfants qu'ils décriront leur costume par écrit et que quelqu'un aura à faire un dessin à partir de leur texte.

Exemples :

Ce soir, je *vais manger* du macaroni au fromage.
Ce soir, je *mangerai* du macaroni au fromage.
La semaine prochaine, je *vais aller* chez ma tante.
La semaine prochaine, j'*irai* chez ma tante.

2. Annonce des consignes

a) Revoir avec les élèves les connaissances à réinvestir.

Signaler de mettre un titre et indiquer que celui-ci devra mentionner le costume qu'ils vont décrire dans leur texte.
Réviser la finale « ai » des verbes avec « je ». Pour ce faire, écrire au tableau le début de quelques phrases et demander aux élèves d'aller les terminer. Les élèves seront partis à utiliser le futur périphrastique. Les amener à utiliser aussi le futur simple en leur demandant de trouver deux façons de dire la même chose.
Faire de même avec « il » ou « elle » ou tout autre mot pouvant être remplacé par « il » ou « elle ».

Exemple :

TITRE BIEN CHOISI

b) Écrire au tableau, de façon synthétique (et en gros caractères), les connaissances à réinvestir et le phénomène de communication qui a été objectivé lors de la mise en train.

3. Production

Sans émettre de commentaire, se promener dans la classe en jetant un coup d'œil rapide sur les copies des élèves afin de relever les erreurs les plus fréquentes portant sur des connaissances déjà enseignées. Aider individuellement les élèves qui éprouvent des difficultés à choisir, organiser ou formuler l'information de leur texte.

4. Correction

a) Objectivation :
Choisir deux textes d'enfants : un très précis et l'autre plutôt imprécis. Demander à chacun des auteurs s'il veut bien lire son texte, mais ne pas l'y obliger. Pendant que l'un d'entre eux lit, un autre enfant volontaire dessine au tableau sur une silhouette le costume qui est décrit. L'enfant qui lit son texte, celui qui dessine au tableau et tous les autres élèves de la classe sont invités à s'exprimer lorsqu'ils constatent un manque de précision. Leur souligner qu'ils doivent faire ceci afin d'aider l'enfant qui lit la description de son costume à avoir un dessin conforme à son intention. Leur faire remarquer qu'il faudra parfois modifier le texte, l'auteur se rendant compte qu'il n'a pas écrit exactement ce qu'il avait en tête. Au fur et à mesure, l'auteur apporte à son texte les modifications conseillées par les autres enfants.

b) Corriger individuellement les textes des élèves.

Cette correction individuelle est à effectuer en présence de chaque élève.

— *Ne pas effectuer* de correction individuelle lorsqu'il s'agit de textes à *diffusion orale* (sketches, diaporamas, etc.) ou *restreinte* (ex. : texte destiné à l'enseignant et dans lequel l'enfant, pour mieux se faire connaître de celui-ci, indique ce qu'il aime et n'aime pas).

— Pour les autres textes, *corriger toutes* les erreurs en utilisant les six modalités suivantes :

- Lorsque nécessaire, faire *objectiver et modifier* certains aspects concernant le choix, l'organisation et la formulation de l'information.
- *Expliquer à l'élève les corrections* effectuées quand il s'agit d'anglicismes et de structures propres à l'oral.
- *Corriger soi-même, sans effectuer de commentaire*, les erreurs ayant trait aux connaissances non enseignées.
- *Souligner à l'élève les erreurs* relatives aux connaissances d'orthographe grammaticale ou de ponctuation qui lui ont été enseignées et indiquer, à côté de ces erreurs, les numéros des pancartes correspondantes.
- *Faire un x au-dessus des mots contenant des erreurs* d'orthographe d'usage. L'élève les corrige lui-même soit en consultant son fichier ou son dictionnaire, soit en recourant à un de ses camarades. *Vérifier les corrections* effectuées par l'élève et envoyer ce dernier écrire ces mots au tableau ou à son fichier individuel. Cependant, corriger soi-même la plupart des erreurs d'orthographe d'usage d'un élève qui en a commis un grand nombre ou qui est « scolairement » faible.
- *Souligner à l'élève sa réussite* pour les connaissances réinvesties adéquatement et ayant fait l'objet soit de l'annonce des consignes, soit de l'objectivation pendant la mise en train, soit de la correction collective.

5. Diffusion

a) Grouper les enfants en équipes de deux, leur demander d'échanger leur texte et de dessiner le costume décrit par leur coéquipier.
b) Leur faire objectiver le choix de l'information en demandant à chaque élève d'indiquer à son coéquipier les précisions qu'il aurait dû fournir dans son texte.

Le robineux Arnold.

Mon costume de robineux

Je vais avoir un gros nez rouge et une petite cravate noire. J'aurai aussi un vieux jean bleu, des bottes de pêcheur, une moustache noire et un gros bedon. Je vais marcher croche avec ma 50 et mon veston mauve. J'aurai des pommettes rouges et mes cheveux seront dépeignés. Je vais avoir une bouche croche.

Les finales « ais, ai, e, s » des verbes avec « je »

DESCRIPTION

Degrés :
3e, 4e, 5e, 6e
Nombre de séances : 3 [1]
A. La finale « ais »
B. La finale « ai »
C. Les finales « e » et « s »
Préparation :
2 pancartes simples, 1 pancarte double
Matériel :
pancartes (70 cm par 50 cm), bouts de papier, crayons

DÉROULEMENT DE LA SÉANCE A

1. Demander oralement aux élèves de nommer des choses qu'ils faisaient quand ils étaient bébés mais qu'ils ne font plus maintenant.
2. Envoyer simultanément 7-8 enfants écrire au tableau une chose qu'ils faisaient...
3. Corriger rapidement les erreurs *sauf* celles concernant les finales « ais » des verbes avec « je ».
4. Demander aux élèves ce qui se retrouve dans toutes les phrases au tableau : le « je ». Souligner les « je ».
5. Demander s'ils remarquent autre chose. Si nécessaire, leur demander de regarder les finales. S'il y a lieu, demander par quel bruit les verbes finissent : « Ils finissent par le bruit "è" ».
6. Faire observer que les finales ne sont pas toutes écrites de la même façon. Demander quelle est la bonne orthographe. Laisser discuter.
7. S'il n'y a pas de consensus, ce qui est probable, demander de regarder dans des livres comment s'écrit le bruit « è » quand le verbe est précédé de « je ».
8. Les élèves formulent *dans leurs propres mots* une règle simple : « Avec "je" quand on entend le bruit "è", on écrit "ais" ».
9. Mentionner que « je mets » est une exception à connaître.
10. La pancarte ci-contre est affichée et numérotée :

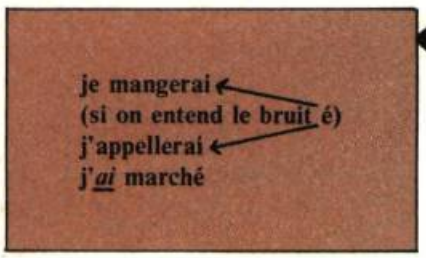
11. Faire corriger les finales des verbes au tableau.
12. Demander aux élèves d'écrire sur un bout de papier une chose qu'ils faisaient quand ils étaient bébés mais qu'ils ne font plus. Rappeler de faire attention aux verbes qui finissent par le bruit « è » avec « je ».
13. Ne corriger que les finales « ais » des verbes précédés de « je ».
14. Demander aux élèves de mimer, à tour de rôle, ce qu'ils ont écrit. Les autres doivent deviner.

Note :
— Écrire en rouge les 3 « je », les 2 finales « ais », le contenu de la parenthèse au complet, les 2 flèches ;
— Écrire en bleu « ATTENTION : » et la finale « ets » ;
— Écrire le reste en noir.

[1] Ces séances doivent être espacées dans le temps.

DÉROULEMENT DE LA SÉANCE B[1]

1. Demander oralement aux élèves de nommer des choses qu'ils feront quand ils seront grands.
2. Si nécessaire, demander s'il y a d'autres façons de dire des exemples tels que : « Je vais m'acheter une auto ; je vais me marier ». Demander à ceux qui suggèrent des formulations telles que « je m'achèterai une auto ; je me marierai » de les écrire au tableau. Faire écrire 7-8 exemples au tableau.
3. Corriger rapidement les erreurs *sauf* celles concernant les finales « ai » avec « je ».
4. Demander aux élèves ce qui se retrouve dans toutes les phrases au tableau : le « je ». Souligner les « je ».
5. Demander s'ils observent autre chose. Si nécessaire, leur demander de regarder les finales. S'il y a lieu, demander par quel bruit les verbes finissent : « Ils finissent par le bruit "é" ».
6. Demander si les finales des verbes sont bien écrites. Laisser discuter.
7. S'il n'y a pas de consensus, ce qui est probable, demander de regarder dans des livres comment s'écrit le bruit « é » quand le verbe est précédé de « je ».
8. Les élèves formulent *dans leurs propres mots* une règle simple : « Avec "je" quand on entend le bruit "é", on écrit "ai" ».
9. Écrire les phrases suivantes au tableau :
   — *J'irai chercher ta sœur.*
   — *J'ai parlé à Guy Lafleur.*
   — *Je suis arrivé avant-hier.*
10. Souligner tous les verbes et demander s'ils sont bien écrits. Laisser discuter.
11. Fournir la réponse et faire remarquer que ce qu'ils viennent d'apprendre s'applique au premier verbe après le « je ». Mentionner que pour le deuxième verbe c'est un autre truc : le nommer s'ils le connaissent ou dire qu'ils le verront plus tard.
12. La pancarte ci-contre est affichée et numérotée :



Note :
— Écrire en rouge le « je », les 2 « j' », les 2 finales « ai », le « *ai* », le contenu de la parenthèse au complet, les 2 flèches ;
— Écrire le reste en noir.

13. Demander aux élèves d'écrire sur un bout de papier des choses qu'ils feront quand ils seront grands.
14. Rappeler de faire attention aux verbes qui finissent par le bruit « é » avec « je ».
15. Ne corriger que les finales « ai » des verbes précédés de « je ».

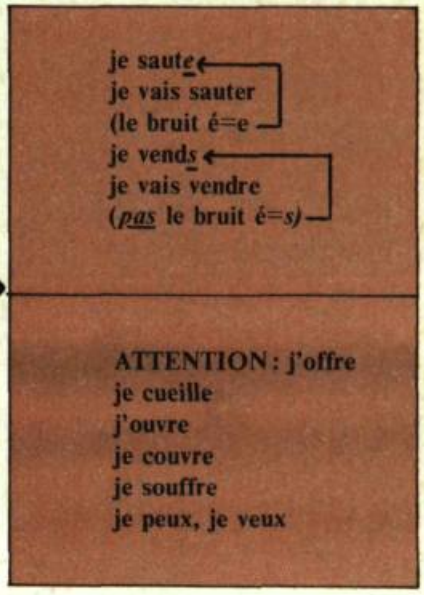
DÉROULEMENT DE LA SÉANCE C

1. Proposer aux élèves d'inventer des devinettes « Qui-suis-je ? » avec des métiers. Fournir des exemples oraux : « Qui suis-je ? Je coupe les cheveux. Qui suis-je ? Je montre à lire, à écrire et à compter. »
2. Susciter des exemples oraux.
3. Chaque élève écrit une devinette sur un bout de papier.
4. Demander à un certain nombre d'enfants de lire leur devinette à toute la classe.
5. Écrire « Qui suis-je ? » au tableau et demander à 7-8 élèves de transcrire leur devinette sans répéter la formule « Qui-suis-je ? »
6. Corriger rapidement les erreurs *sauf* celles concernant les finales « e » et « s » des verbes avec « je ».
7. Demander aux élèves ce qui se retrouve dans toutes les phrases au tableau : le « je ». Souligner les « je » de même que les finales des verbes qui les suivent.
8. Demander si les finales des verbes sont bien orthographiées. Laisser discuter.
9. S'il n'y a pas de consensus, ce qui est probable, fournir le truc suivant : Choisir parmi les verbes au tableau un verbe qui se termine par « e ». Expliquer que si on remplace « je coupe » par « je vais couper », on entend le bruit « é » ce qui veut dire que le verbe se termine par « e ». Choisir un verbe qui se termine par « s ».

[1] Bien que l'intervention ne se fasse qu'avec des exemples au futur, la règle décrite s'applique éventuellement au passé simple (ex. : j'aimai).

Expliquer que si on remplace « je vends » par « je vais vendre », on n'entend pas le bruit « é » ce qui veut dire que le verbe ne se termine pas par « e » mais par « s ».

10. Faire plusieurs exemples avec des verbes autres que ceux qui sont au tableau.
11. Mentionner que le truc ne s'applique pas à « je cueille, j'ouvre, j'offre, je souffre, je couvre ». (Les dérivés d'ouvrir et de cueillir de même qu'assaillir, tressaillir et défaillir ne sont pas mentionnés puisqu'ils ne sont pas utilisés par des élèves de cet âge.) De plus, « je veux » et « je peux » sont des exceptions à connaître.
12. La pancarte double ci-contre est affichée et numérotée :



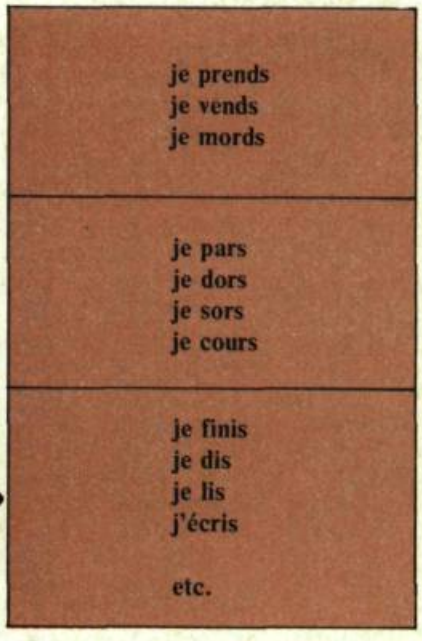
13. À tour de rôle, des élèves se rendent au tableau essayer le truc sur des verbes qui s'y trouvent et faire les corrections appropriées. Au besoin, l'élève peut faire appel à la classe.
14. Les élèves essaient le truc sur les verbes de leur devinette et font les corrections qui s'imposent. Ne corriger que les finales « e » et « s » des verbes précédés de « je ».
15. Écrire au tableau : « Je suis puni(e) quand je... ». Demander d'écrire sur des bouts de papier trois phrases qui commencent par ces mots. Les élèves écrivent ce qu'ils font habituellement qui leur mérite une punition. Fournir quelques exemples oraux : « Je suis puni(e) quand je fais mal à mon frère ; ... quand je sacre ; etc. » Rappeler de faire attention aux finales des verbes précédés de « je ».
16. Ne corriger que les finales des verbes précédés de « je ».

Note :
— Écrire en rouge les « je » devant « saute » et « vends », le « e » de « saute », le « é*e » et la flèche les reliant ;
— Écrire en bleu le « s » de « vends », le « *pas* », le « *=s* », la flèche jusqu'à « vends », le « ATTENTION : » ;
— Écrire le reste en noir.

variante

NOTE — Le truc proposé pour les finales « e » et « s » des verbes avec « je » est assez complexe et il est impossible à mémoriser à court terme par l'ensemble de la classe. La pancarte est ici le seul et unique recours, d'où l'importance qu'elle soit bien comprise. Néanmoins, il faut souligner que ce truc est trop compliqué pour les élèves dits « faibles ». Dans leur cas, l'élimination de finales en « t » avec « je » (je sort) est un progrès appréciable même si l'emploi du « s » demeure erratique. Dans ces conditions, il pourrait s'avérer pertinent, surtout chez les plus jeunes, de limiter la première intervention sur le sujet, à faire observer « qu'avec "je" la finale est tantôt "e", tantôt "s" ». À cette fin, nous proposons la variante suivante à la séance décrite plus haut : les numéros 1 à 8 demeurent les mêmes.

9. S'il n'y a pas de consensus, ce qui est probable, dire que « ce qu'il faut mettre avec "je" c'est soit un "e", soit un "s" mais qu'il est difficile de savoir quand il faut mettre un "e" et quand il faut mettre un "s" ».
10. Corriger la finale des verbes au tableau.
11. Diviser une pancarte en deux. D'un côté, inscrire « je _____ e », de l'autre, « je _____ s ». Inscrire les verbes au tableau dans la colonne appropriée. Dire aux élèves que pour les aider à savoir ce qu'il faut mettre, cette pancarte sera affichée toute l'année et qu'elle sera enrichie, à mesure qu'ils les rencontreront, des verbes qu'ils utilisent.
13. Après un délai suffisamment long (minimum un mois) faire un retour sur l'ensemble des verbes listés. Faire opérer des regroupements favorisant l'acquisition d'automatismes :



14. S'ils sont rencontrés, souligner que « je veux » et « je peux » sont des exceptions à connaître.

Ces activités sont extraites d'un document péparé dans le cadre d'une recherche-action (Projet 77-27) financée par le Service de la recherche de la Direction Générale des Programmes (D.G.D.P.) du ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q.) et par l'Opération Renouveau à la Commission des Écoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.), sous la responsabilité de Françoise Coulombe.

Turp, L., Laviolette, Y., Bourgoin, A. *L'Enseignement du français écrit au niveau primaire. Une approche pédagogique expérimentée conforme au nouveau programme de français du M.E.Q. — Guide pédagogique* — C.E.C.M., juillet 1981.

Québec français
secondaire
PRATIQUE

Lire un récit d'aventures en 1e secondaire

DESCRIPTION

La situation de communication

Faire lire des récits d'aventures avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire.

Objectivation de la pratique

— Faire dégager la structure du récit.
— Faire résumer le récit pour en dégager les principales actions.

Acquisition de connaissances

— La structure du récit
— Le fonctionnement des actions dans le discours narratif
  • actions importantes
  • actions seconaires

Textes

« La mort imbécile » in *Les enfants du Bonhomme dans la lune*, Roch Carrier, éd. Alain Stanké, Montréal, 1969, pp. 23 à 27.

« Une aventure extraordinaire » in *Grammaire française expliquée*, Galichet, Tome 3, H.M.H., Montréal, 1969, p. 208.

« Un suspect dans la ville » in *Les Pommes d'or du Soleil*, Ray Bradbury, pp. 121 à 124.

Note: Le professeur peut inscrire au tableau les quatre rubriques et demander aux élèves de raconter leur histoire à partir de ces quatre rubriques.

MISE EN SITUATION

Le professeur demande aux élèves de citer des émissions télévisées, en particulier des émissions policières ou d'aventures.

Il regroupe ensuite les élèves en équipes et leur demande de choisir une de ces histoires et de se préparer à la présenter en classe.

Il invite alors chaque groupe à communiquer à la classe l'histoire choisie.

Au fur et à mesure que chaque groupe raconte son histoire, il inscrit au tableau, sous la rubrique appropriée, l'essentiel de ce qui est rapporté par les élèves.

Les rubriques utilisées sont les suivantes: situation initiale, événement perturbateur, péripéties déclenchées par l'événement perturbateur et dénouement.

Le professeur demande aux élèves d'expliquer comment ils procéderaient s'ils avaient à écrire un récit d'aventures simple.

Acquisition de connaissances

Si nécessaire, le maître explique chaque rubrique de la grille.

Pratique

Le professeur fait en sorte que les élèves lisent avec intérêt « La mort imbécile » et il s'assure que le texte est compris.

Objectivation de la pratique

Activité 1

En équipe, les élèves doivent dégager la structure du texte à l'aide de la grille qui suit.

Un élève de chaque équipe fait rapport a la classe.

Les équipes comparent leurs grilles.

Activité 2

En équipes, les élèves soulignent dans le texte toutes les actions du récit et font la liste de celles qu'ils considèrent les plus importantes.

Un membre de l'équipe inscrit sa liste au tableau.

Le professeur fait discuter les différentes listes en demandant aux élèves de justifier leur choix.

Les élèves transforment le texte sous forme de saynète.

Chaque équipe présente sa saynète devant la classe ou devant une autre équipe.

PRATIQUE ET OBJECTIVATION

Le professeur distribue aux élèves les deux premiers paragraphes du texte « Une aventure extraordinaire » et les invite à les lire.

Il demande alors aux élèves si ce texte est complet et discute avec eux de leurs réponses.

Il leur demande de le compléter en imaginant des péripéties déclenchées par l'événement perturbateur et en donnant un dénouement possible.

Il distribue ensuite le texte complet afin que les élèves puissent comparer leur version à celle de l'auteur.

Pratique

Le professeur fait en sorte que les élèves lisent avec intérêt le texte « Un suspect dans la ville ».

Évaluation formative

Afin de vérifier dans quelle mesure les élèves ont lu ce récit en tenant compte du fonctionnement du discours narratif quant à sa structure, le maître demande aux élèves de remplir une grille identique à celle utilisée lors de l'activité 1.

Gisèle GIGUÈRE
Commission scolaire des Manoirs

SCHÉMA NARRATIF

Situation initiale

Événement perturbateur

Péripéties déclenchées par l'événement perturbateur

Dénouement

DESCRIPTION

La situation de communication

Faire lire une nouvelle littéraire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage, de se donner une vision du monde.

Objectivation de la pratique (Activités)

Faire observer que le récit de certaines actions occupe plus d'espace (nombre de lignes) que d'autres, et faire découvrir si l'espace qu'occupent ces passages est proportionnel ou non à la durée réelle de ces actions.

Acquisition de connaissances

Le fonctionnement du temps dans le discours narratif

— la durée :
la scène, le sommaire, la vitesse narrative.

Textes

« Monsieur Ambroise » in *Contes à rebours. Histoires et nouvelles du temps de vivre*. Science-fiction. Éd. Mengès, Paris, 1976, pp. 127 à 132.

« Toute la ville dort » in *Histoires à ne pas lire la nuit*, Alfred Hitchcock, Éd. Lafont, Paris 1973, Coll. « Livre de poche policier », pp. 30 à 55.

Lire une nouvelle littéraire en 4e secondaire

1re LEÇON :
Monsieur Ambroise

Mise en situation

Est-il possible de rendre meilleur le monde actuel? Si on essayait de corriger certaines choses...

Essayons ensemble de trouver des solutions à quelques problèmes que nous connaissons actuellement

Monde actuel	Demain
Pénurie d'essence Pénurie d'électricité Pauvreté Pollution Etc.	

Pratique

Les élèves lisent le texte « Monsieur Ambroise » afin de vérifier leurs hypothèses et de prendre connaissance d'un monde futuriste décrit dans cette nouvelle.

Objectivation de la pratique et acquisition de connaissances

1re Activité (Durée, vitesse narrative)

Les élèves, avec l'aide du maître, complètent les deux premières colonnes du tableau suivant.

	Durée (minutes)	Nombre de lignes	Vitesse narrative
En chemin			
Au bureau			
Entrevue avec un chômeur			
	Total	**Total**	**Moyenne**

Le maître explique ensuite comment calculer la vitesse narrative.

Selon le groupe d'élèves auquel il s'adresse, le professeur choisit alors de faire A ou B.

A. Il explique aux élèves que, vu le type de texte (récit futuriste), l'auteur doit situer son lecteur et lui décrire le monde tel qu'il « sera ». Cette description permettra au lecteur de comprendre le récit.

B. Il demande aux élèves de formuler des explications possibles sur le peu d'importance que l'auteur donne aux différentes séquences de cette nouvelle.

Le maître discute avec eux leurs explications et au besoin leur propose l'interprétation donnée en A.

Le professeur propose aux élèves de transformer cette nouvelle en scénario qu'un cinéaste pourrait utiliser.

2e Activité (Élaboration d'un scénario)

Procéder de la façon suivante :

1° Faire dresser une liste de tous les personnages du texte en faisant distinguer les acteurs et les figurants.

2° Demander : « Combien pourrait-il y avoir de scènes dans notre film? Identifiez-les. »

3° Expliquer aux élèves, à l'aide de la scène 5 (rencontre de M. Ambroise et du père Noël) ce qu'est une scène.

4° Répartir la rédaction des scènes et des sommaires aux différentes équipes.

Exemple :

a) Dans le présent récit, M. Ambroise prend environ 30 minutes pour se rendre à son bureau. Cette étape occupe 111 lignes dans le récit. La vitesse narrative est donc de :

$$\frac{\text{durée}}{\text{n.l.}} = \frac{30 \text{ min.}}{111 \text{ lignes}}$$

$$= 0{,}27 \text{ lignes à la minute}$$

b) La séquence au bureau dure 2 heures (120 min.) et cela occupe 11 lignes dans le texte, ce qui donne 11/120 = 0,09 lignes à la minute. La dernière séquence dure environ 10 minutes et occupe 21 lignes du texte, ce qui donne une vitesse narrative de 21/10 = 2 lignes à la minute.

On peut donc voir rapidement que, dans l'esprit de l'auteur, une certaine séquence prend plus d'importance.

Scène n° 1

Rencontre avec le policier	
Scène	Sommaire

C. Le maître peut faire observer, si les élèves ne l'ont pas déjà fait, la monotonie, l'absence de fantaisie, l'absence de surprises d'un tel monde, ce qui explique l'incongruité de la présence d'un Père Noël.

Scène n° 2

Chez le marchand du Journal	
Scène	Sommaire
	Il arriva chez le marchand du Journal, rendit son exemplaire de la veille pour recevoir « l'Europe-Matin » du jour. (Par. 14, 2½ l.)

Scène n° 3

Au dépôt d'alimentation	
Scène	Sommaire
	Ambroise rentra au dépôt d'alimentation de la Madeleine, il acheta une part de pâté n° 3, le plat 22, celui qui avait le goût de bœuf bourguignon, et une part de fromage n° 4, le tout surgelé. Il mit l'ensemble dans le compartiment spécial de sa mallette et continua vers son bureau.

Scène n° 4

Rencontre avec Agnès	
Scène	Sommaire
	À la hauteur de la rue Caumartin, une P. O., une prostituée officielle, avec sa jolie combinaison bleue et rouge aux couleurs de la ville de Paris, l'aborda. Agnès, son nom, était marqué sur sa poche de poitrine. La fille lui plut, elle était gaie et cultivée. Ce matin, il n'avait pas le temps mais il s'inscrivit pour jeudi dix-huit heures.

Scène n° 5

2e partie	
Scène	Sommaire
Transcrivez ici le dialogue entre le chômeur et Monsieur Ambroise.	Résumez

5° Faire relever dans le texte tous les passages qui fournissent des indications qui seraient utiles à la fabrication des décors.

***3e Activité** (Découpage du film)*

Il faut faire maintenant le découpage du film de façon à respecter l'importance que l'auteur de la nouvelle a accordée à chacune des séquences. À partir des données obtenues à la fin de l'activité, demander aux élèves de déterminer quel temps le cinéaste devra accorder à chaque scène en fonction de leur importance.

2e LEÇON :

Toute la ville dort

Mise en situation

Afin d'entrer plus facilement dans l'atmosphère de la nouvelle, nous demanderons aux élèves de créer un décor, de décrire les lieux d'une histoire « à ne pas lire la nuit ».

Nous ferons un « imaging »* à partir de cette phrase : « C'est le soir, vous arrivez dans un petit village. Que voyez-vous ? »

Nous leur demanderons ensuite d'imaginer l'histoire de quelques amies célibataires vivant dans ce village (histoire sans fin).** Nous démarrerons avec cette phrase : « Dans ce petit village, trois femmes célibataires se retrouvent pour passer la soirée ensemble. » Et puis...

Objectivation de la pratique

1re Activité

Demander aux élèves :

— Combien de temps dure ce récit. Faire justifier les réponses. Demander aux élèves de souligner dans le texte toutes les indications de temps et, à l'aide de ces indications, de trouver l'heure à laquelle tout commence, et l'heure où tout se termine.

2e Activité (Le sommaire)

Faire relever un sommaire dans le texte.

3e Activité (L'ellipse)

Faire relever deux ellipses dans les 50 premiers paragraphes. Faire dire ce qui a pu se passer pendant ces moments.

4e Activité (La pause)

Faire trouver dans le texte des passages qui sèmblent retarder le déroulement du récit et poser aux élèves les questions suivantes :

- À quoi servent-ils ?
- Dans quelle partie du texte vous semblent-ils plus nombreux ?
- Y a-t-il des pauses qu'on pourrait enlever ?
- Qu'est-ce qui arriverait si on enlevait le paragraphe 91 ? et le paragraphe 112 ?

5e Activité (La durée et la vitesse narrative)

Faire compléter le tableau suivant.

	Nombre de lignes	Durée	Vitesse narrative
Lavinia et Francine décident d'aller chercher Helen pour se rendre au cinéma. Elles arrivent au torrent.			
Après avoir découvert le cadavre d'Eliza, elles arrivent chez Helen.			
De là, elles vont au cinéma et à la pharmacie pour prendre une collation.			
Elles quittent la pharmacie et arrivent chez Francine.			
Lavinia va reconduire Helen chez elle.			
Lavinia revient chez elle.			

Faire discuter des variations de la vitesse narrative et expliquer aux élèves que l'auteur retarde la fin du récit afin d'augmenter le suspense en augmentant la vitesse narrative.

6e Activité

Demander aux élèves de rédiger la suite du récit et faire comparer les différentes versions.

Ginette COFSKY
Michelle LANGLOIS
Francine NOISEUX

* Pour faire un « imaging », le maître donne aux élèves une phrase de départ. Les élèves, selon leur désir de participer, ajoutent à tour de rôle un élément à ce décor. Il s'agit, finalement, de faire une description collective.

** L'histoire sans fin est un récit collectif où chacun des participants, en tenant compte des éléments introduits par les participants précédents, ajoute un nouveau personnage ou un nouvel événement. Le jeu prend fin quand le professeur le décide.

DESCRIPTION

La situation de communication
Écrire pour donner son opinion

Forme de communication retenue
L'article critique

Objectifs
- Produire un article critique à caractère publiable.
- Utiliser une grille d'évaluation pour mesurer la qualité d'articles critiques.

L'évaluation d'un article critique au collégial

Description de l'activité

Le journal et la revue offrent à l'enseignant du collégial un certain nombre de techniques d'écriture intéressantes. La nouvelle, le reportage, l'interview, l'article critique sont autant de productions qui, moyennant adaptation, peuvent donner l'occasion à l'étudiant non seulement de s'entraîner à l'écriture, mais aussi d'en apprendre beaucoup sur son fonctionnement.

Le journal, la revue, la télévision et la radio accompagnent l'étudiant quotidiennement. Ils sont plus présents pour lui que l'œuvre littéraire. Le journaliste attiré à un secteur de l'activité humaine n'est pas un inconnu pour lui. Monde du spectacle, monde du sport, de la science ou des voyages, autant de sphères d'activités qui passionnent et stimulent. Il n'en faut jamais beaucoup pour rêver un jour d'être reporter ou chroniqueur. L'utilisation en classe de techniques d'écriture journalistique demeure un champ fertile d'exploration pédagogique.

La rédaction d'un article critique nous paraît particulièrement indiquée. Elle ressemble d'assez près à la « composition » traditionnelle tout en y rajoutant les aspects dynamiques de la mise en situation. La nouvelle est plus difficile et moins stimulante : l'événement n'est pas toujours disponible et sa narration trop obligatoirement factuelle. Le reportage évoque trop facilement le choix de sujets dont les coûts de réalisation ne sont pas exactement à la mesure des possibilités matérielles et humaines de l'étudiant moyen. L'interview pose des problèmes d'intégration de l'oral et de l'écrit. L'adaptation pédagogique est plus difficile.

Toute pratique d'écriture en milieu scolaire suppose un travail de conciliation où tant le professeur que l'étudiant trouvent leur compte. Deux rimes ne font pas un poème, même insérées dans une couverture cartonnée gentiment ornementée de fleurs des champs. Elle doit permettre une amélioration observable de la compétence linguistique et des connaissables. Dans le cas de l'article critique, l'étudiant doit ainsi savoir que son travail ne sera pas nécessairement publié dans un journal ou une revue. Seuls ceux dont la réussite sera exceptionnelle auront cette chance. Et là encore, il faudra que le sujet convienne aux objectifs et aux disponibilités du medium d'information. De plus, l'étudiant doit pouvoir établir ses contacts dans le milieu. Quant à la publication des textes de toute une classe dans un journal ou une revue ad hoc..., c'est une expérience qu'il faut mettre sur le compte de l'inconscience généreuse.

Il faut plutôt prendre le soin de faire saisir l'importance de telles techniques pour une utilisation éventuelle dans le cadre d'activités sociales ou professionnelles.

Description d'une grille d'évaluation

La grille de rédaction d'un article critique que nous proposons aux lecteurs de *QUÉBEC FRANÇAIS* comprend une quarantaine de critères groupés en quatre catégories :

1. Onze critères relevant de la qualité de la communication écrite en général.
2. Seize critères particuliers à l'article critique.
3. Cinq critères habituels portant sur la correction de la langue.
4. Huit critères de présentation du travail.

1. *Les critères généraux d'une communication écrite*

Ils relèvent de quatre impératifs : la structure du texte, les idées, les faits, le point de vue. Dans une première lecture, rapide, le correcteur-lecteur doit pouvoir identifier de paragraphe en paragraphe le plan suivi. Dans une seconde lecture, attentive, il pourra mesurer la qualité de l'idée exprimée en distinguant l'écart entre ce que l'auteur-étudiant a voulu dire et ce qu'il dit effectivement. Il est impensable de demander au correcteur d'analyser chacun des paragraphes. Deux ou trois suffiront. Ensuite, vérifier la véracité des faits rapportés, leur caractère concluant. Finalement, voir en quoi le point de vue reste constamment le même : la cohérence du plan en demeure le meilleur indicateur.

2. *Les critères particuliers à l'article critique*

Ils relèvent des titres et intertitres, du ton et de la cohésion fond-forme. Il faut, à l'aide d'exemples, familiariser l'étudiant à la rédaction de titres qui évoquent l'idée sans la donner : l'article critique n'est pas un rapport d'enquête. L'étudiant doit de plus choisir un ton ironique, joyeux, dramatique, enthousiaste, emphatique, etc. Finalement, vérifier l'étroitesse de la corrélation entre les choix stylistiques et la nature de la prise de position sur le sujet choisi.

3 et 4. *Les critères de qualité de la langue et de la présentation*

Ces critères sont ceux que l'on retrouve dans toutes les communications écrites scolaires.

Contexte d'utilisation

Cette grille d'évaluation peut être utilisée par l'étudiant pour analyser des articles critiques déjà produits, y compris les siens.

Le professeur peut également utiliser cette grille pour déterminer la qualité des articles critiques produits par ses étudiants. Cette qualité dépendra bien sûr de la compétence déjà acquise des étudiants, mais aussi :

1. de la clarté de l'explication de chacun des critères (explication théorique et exemples) ;
2. d'exercices portant sur certains aspects spécifiques ;
3. du calibre attendu par l'enseignant ;
4. de la conscience chez l'étudiant de l'existence de ces critères ;
5. de l'expérience de l'étudiant à réaliser des productions de ce type.

GRILLE D'ÉVALUATION D'UN ARTICLE CRITIQUE

1. Critères généraux de communication écrite

nature	échelle			
	excel.	bien	faible	inaccep
identification facile du plan				
correspondance idée-paragraphe				
conformité du plan avec la prise de position				
clarté des idées				
pertinence des idées				
précision et caractère nuancé des idées				
véracité des faits				
exploitation des faits				
connaissance du sujet traité				
facilité d'identification du point de vue				
intérêt, pour le lecteur, du point de vue choisi				
Résultat de l'ensemble				

2. Critères particuliers à l'article critique

nature	échelle			
	excel.	bien	faible	inaccep.
présence d'un titre				
concision du titre				
pertinence du titre				
présence d'intertitres				
respect de l'évolution du plan dans les intertitres				
cohérence stylistique entre le titre et les intertitres				
ton approprié à la prise de position				
constance du ton				
introduction qui annonce la prise de position sans indiquer l'articulation du plan				
phrase-contact qui indique le ton				
phrase-contact qui retient l'attention et éveille l'intérêt				
conclusion qui fait référence à l'essentiel de la prise de position				
chute qui retient l'attention				
chute rédigée en fonction du ton				
rédaction qui a un caractère publiable				
rapport général fond-forme				
Résultat de l'ensemble				

3. Critères de qualité de la langue

nature	échelle			
	excel.	bien	faible	inaccep.
orthographe				
accords				
syntaxe				
justesse du terme				
ponctuation				
Résultat de l'ensemble				

4. Critères de présentation

nature	échelle		
	bien	incomplet	faible
page de titre			
table des matières			
pagination			
marges et alinéas			
citations et notes			
bibliographie			
dactylographie			
papier et format			
Résultat de l'ensemble			

GRAND TOTAL